



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

**A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
UMA PERSPECTIVA CRÍTICA**

MARCELO SOUSA SANTOS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
MAIO/2013**

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

**A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA**

MARCELO SOUSA SANTOS

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a MARIANA ROSA MASTRELLA-DE-ANDRADE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
MAIO/2013**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

SANTOS, Marcelo Sousa. **A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 239 f. Dissertação de mestrado.

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

SANTOS, Marcelo Sousa.

A Construção de Identidades no Livro Didático de Língua Estrangeira: uma Perspectiva Crítica. / Marcelo Sousa Santos – Brasília, 2013. 239 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. Conscientização crítica do discurso.
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 - PPGLA**

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A CONSTRUÇÃO DE
IDENTIDADES: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA**

MARCELO SOUSA SANTOS

**Dissertação de mestrado submetida ao programa
de pós-graduação em linguística aplicada, como
parte dos requisitos necessários à obtenção do grau
de mestre em linguística aplicada.**

Aprovada por:

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

**Prof.^a Dr.^a VIVIANE CRISTINA VIEIRA SEBBA RAMALHO, Universidade de
Brasília (Examinadora interna)**

**Prof. Dr. ROGÉRIO CASANOVAS TÍLIO, Universidade Federal do Rio de Janeiro
(Examinador externo)**

**Prof.^a Dr.^a LÚCIA MARIA DE ASSUNÇÃO BARBOSA, Universidade de Brasília
(Suplente)**

Brasília/DF, 09 de maio de 2013.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por sempre estar ao meu lado e pela ajuda que dEle recebi ao longo do mestrado acadêmico.

Agradeço a toda minha família pelo apoio dispensado a mim.

À Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade por sua excelente orientação durante a pesquisa realizada. Sem suas sugestões e ensinamentos não teria chegado até aqui.

Às professoras Viviane Ramalho e Juliana Dias do programa de pós-graduação em linguística (PPGL/UnB) pelo empenho e notável maneira com que me apresentaram a Análise Crítica do Discurso.

Ao professor Rogério Tílio e professora Viviane Ramalho por terem aceitado o convite e contribuído de forma singular para o aprimoramento desta pesquisa.

Gostaria de expressar minha gratidão, ainda, aos/às professores/as do programa de pós-graduação em linguística aplicada (PGLA/UnB) que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação acadêmica.

As discussões e debates levantados nas aulas do mestrado são motivos para agradecer aos/às amigos/as e colegas que cruzaram o meu caminho em um momento ou em outro do percurso. O incentivo e o apoio coletivo de vocês foram importantes para que eu completasse essa jornada.

Estendo meus agradecimentos, também, aos/às meus/minhas colegas de trabalho diante do apoio e companheirismo que demonstraram ao permitir rearranjos nos turnos de trabalho, e, ainda, pelo interesse que tiveram pela pesquisa que realizei.

Por último, mas não menos importante, agradeço meus amigos e amigas da igreja que frequento por acreditarem em mim. Sou grato pela compreensão que tiveram bem como pelas concessões feitas diante dos inúmeros compromissos que eu assumi.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva averiguar as identidades sociais dos falantes de inglês construídas no livro didático de língua estrangeira (LE), com o propósito inicial de revelar a concepção que se tem nele de identidade. O foco dessa investigação é os diálogos e as ilustrações que os acompanham, buscando perceber quais são as identidades construídas aí em torno de questões relacionadas a gênero/sexualidade, raça/etnia e classe. Busca-se, ainda, a compreensão do processo de construção dessas identidades e, não menos que isso, apontar os efeitos dessa construção identitária dos falantes de inglês nos diálogos sobre as identidades sociais dos/as aprendizes de língua estrangeira. Estudos anteriores já realizados com enfoque em livros didáticos de inglês reportam que a concepção que se tem de identidade é fixa, homogênea e estereotipada (TÍLIO, 2006, 2012; GRIGOLETTO, 2003; SOUZA, 2002a, 2002b, CORACINI, 2011a, 2011e). Partindo de uma perspectiva pós-estruturalista no que tange às identidades sociais (BLOCK, 2007), estas são concebidas, neste estudo, como construções sócio-históricas e, também, discursivas, e que, por isso, têm conexão com relações de poder (SILVA, 2012). Portanto, identidades são, em sua natureza, inacabadas, fragmentadas e contraditórias (MOITA LOPES, 2002; NORTON, 2011). Para a realização da pesquisa, adotou-se o paradigma qualitativo (CHIZOTTI, 2006) com instrumentos metodológicos advindos do arcabouço da Análise Crítica do Discurso (RAMALHO e RESENDE, 2011; DIAS, 2011) o que permitiu o pesquisador expor sua visão interpretativista face ao objeto de análise. Como resultado, concluiu-se que o livro didático analisado reflete uma concepção essencialista de identidade social. As várias identidades dos/as falantes foram construídas de modo a legitimar identidades hegemônicas por meio de operações estratégicas de caráter ideológico-hegemônico, sustentando relações de dominação. Efeitos disso sobre as identidades dos/as aprendizes de inglês são uma possível desidentificação para com as identidades representadas no livro didático e, por seu turno, o adiamento de se construir projetos identitários (CASTELLS, 2010) de emancipação. Diante disso, esta pesquisa é favorável à conscientização crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 1992, 1999) como ferramenta pedagógica para minimizar as desigualdades sociais e trazer um vislumbre de mudança social para os/as sujeitos-aprendizes.

Palavras-chave: Identidade. Livro didático de LE. Conscientização crítica do discurso.

ABSTRACT

This research aims at examining the construction of social identities of English speakers at the foreign language (FL) coursebook and it has, initially, the intention of revealing the conception the coursebook holds towards identity. The investigation focus on dialogs and illustrations by seeking to perceive which identities are built around issues of gender/sexuality, race/ethnicity and class. It is also envisioned the comprehension of how the identity construction process works, and, not least, to show the effects of the construction of the speakers' identities over the foreign language learners' ones. Former studies on English coursebooks reported that the conception of identity they bring is fixed, homogeneous and stereotyped (TÍLIO, 2006, 2012; GRIGOLETTO, 2003; SOUZA, 2002a, 2002b, CORACINI, 2011a, 2011e). Drawing on a post-structuralist view regarding social identities (BLOCK, 2007), in this study, they are conceived as social-historical constructions, and also discursive ones, which, due to that, are connected with power relations (SILVA, 2012). Thus, identities are, in nature, undone, fragmented and contradictory (MOITA LOPES, 2002; NORTON, 2011). In order to conduct this research, it was adopted the qualitative paradigm (CHIZOTTI, 2006) with methodological instruments from the Critical Discourse Analysis framework (RAMALHO e RESENDE, 2011; DIAS, 2011) what has allowed the researcher to print his interpretative view on the object analyzed. As a result, it was concluded that the coursebook analyzed reflects an essentialist conception concerning social identity. The various speakers' identities were built so as to legitimize hegemonic identities by means of ideological-hegemonic operations, serving the purpose of sustaining relations of domination. The effects resulting from that over the English language learners' identities are seen as few possibilities are given to learners for them to identify with subject positions on the coursebook and, in turn, defer the construction of identity projects (CASTELLS, 2010) that leads to emancipation. Faced with that, this research favors the critical discourse awareness (FAIRCLOUGH, 1192, 1999) as a pedagogical tool to minimize social inequalities as well as offer a glimpse of social change to the learner-subjects.

Key-words: Identity. FL coursebook. Critical discourse awareness.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 2 – QUADRO TEÓRICO FUNDAMENTADOR	21
2.1 A sociedade do espetáculo	21
2.2 O livro didático	23
2.2.1 LD: suporte ou gênero?	23
2.2.2 LD: características e constatações mais recorrentes	25
2.2.3 LD e práticas identitárias: alguns estudos	29
2.2.4 Os diálogos no LD	35
2.2.5 O LD e os tópicos	40
2.2.6 O LD e as imagens	45
2.3 Identidade: considerações iniciais	51
2.3.1 Identidade, discurso e outras questões	54
2.3.2 Identidades, representação/performatividade e poder	60
2.3.2.1 Novas concepções de poder	64
2.3.3 Identidades múltiplas: gênero/sexualidade, raça/etnia e classe	67
2.3.3.1 Identidades de gênero/sexualidade	68
2.3.3.2 Identidades de raça/etnia	71
2.3.3.3 Identidades de classe	76
2.4 Análise Crítica do Discurso (ACD): arcabouço teórico	81
2.4.1 Discurso como prática social	88
2.4.1.1 Ideologia	89
2.4.1.2 Hegemonia	94
2.5 Imperialismo linguístico	96
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	102
3.1 A pesquisa qualitativa: justificativa e considerações gerais	103
3.2 Pesquisa documental: considerações gerais	107
3.2.1 Descrição do <i>corpus</i>	109
3.3 Metodologia de análise dos diálogos: ACD	112
3.3.1 Categorias analíticas: considerações	117
3.3.1.1 Categorias analíticas para diálogos	119
3.4 Metodologia de análise das imagens/ilustrações	126
3.4.1 Categoria analítica para imagens/ilustrações	127
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DO LD	131
4.1 Questão motivadora	131
4.2 Aprofundando a questão	132
4.2.1 Análise da conjuntura e da estrutura do gênero LD	132

4.2.1.1 Análise introdutória sobre os diálogos no LD	136
4.2.2 Análise do discurso: análise linguística/interdiscursiva	151
4.2.2.1 Autenticidade dos diálogos	152
4.2.2.2 Natureza dos tópicos nos diálogos	156
4.2.3 Análise das identidades	170
4.2.3.1 Identidades de gênero/sexualidade	170
4.2.3.2 Identidades de raça/etnia	181
4.2.3.3 identidades de classe	188
4.2.3.4 Relacionando os fragmentos identitários	197
4.2.4 Análise das imagens/ilustrações	198
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
5.1 Refletindo sobre a análise	205
5.2 Definindo os principais desafios	208
5.3 Reconfigurando a questão: a conscientização crítica do discurso e o despontar de novos caminhos	210
REFERÊNCIAS	221

CAPÍTULO 1

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem sido palco para diversas transformações que não mais passam despercebidas dos olhos dos sujeitos que nela vivem. São mudanças que, cada vez mais, podem ser sentidas à medida que deslocam estruturas sociais existentes como, por exemplo, tradição, família, democracia (GIDDENS, 2011), dando-lhes um caráter de fluidez (BAUMAN, 2001) em detrimento da natureza fixa e estrutural que lhes era outrora atribuída. A compreensão desse panorama social pode ser parcialmente apreendida por meio de metáforas que alguns sociólogos utilizam como aquelas associadas a movimentos: turistas e vagabundos¹ (BAUMAN, 1998), fluidez dos líquidos e gases² (BAUMAN, 2001), e a do carro de Jagrená³ (GIDDENS, 1991). Digo “parcialmente”, pois acredito que pintar um quadro dessa sociedade em questão que, conforme aponte, é caracterizada por sua fluidez e, ainda, como líquida (BAUMAN, 2001, 2009), não é uma tarefa que possa ser facilmente reduzida a figuras da linguagem (a metáfora, por exemplo). Não obstante, na mesma tentativa que a dos autores supracitados, escolhi minha própria metáfora para compreender esse panorama social contemporâneo, a saber, ventos de mudança.

O próprio conceito de vento, isto é, ar em movimento, ar circulante (cf. Dicionário Online de Português⁴), nos remete àquela categoria das metáforas que indicam movimento, frequentemente utilizadas para referenciar o caráter dinâmico da contemporaneidade. Os ventos sopram, transportando nuvens, influenciando a temperatura, carregando objetos, dispersando (poluição, por exemplo), modificando o meio e auxiliando na reprodução das plantas. Essas são consequências dos ventos

¹ Referem-se às identidades dos sujeitos desta sociedade retratados como indivíduos contraditórios que estão em marcha (in) voluntariamente, movendo-se por territórios entre a inclusão e exclusão.

² Em *Modernidade Líquida*, Bauman (2001) marca acentuadamente as características da contemporaneidade ao se apropriar da qualidade de fluidez dos líquidos e gases como forma de transposição dos aspectos fluido, leve, móvel e amorfo à era contemporânea.

³ Giddens (1991, 2002) dispõe da metáfora do “carro de Jagrená” em sua compreensão da contemporaneidade apesar de ele trata-la como uma imagem falha pelo fato de ela denotar uma “peça inteira” ou “um único caminho que ele percorre”. Sobre o “carro de Jagrená”, Giddens (1991, p. 152) afirma ser ele “[...] uma máquina em movimento de enorme potência que, coletivamente como seres humanos, podemos guiar até certo ponto, mas que também ameaça escapar de nosso controle e poderia se espatifar”.

⁴ <http://www.dicio.com.br/vento/>.

naturais. Semelhantemente, os ventos de mudança que vêm soprando há décadas trazem consequências para a contemporaneidade. Eles marcam um novo momento na história da humanidade com novos rearranjos para a sociedade e instituições correlatas. Por isso, fala-se em uma sociedade contemporânea na qual não mais prevalecem concepções fixas e engessadas das estruturas sociais. Nesse sentido, concepções sobre emancipação, individualidade, tempo/espço, trabalho, comunidade, tradição, família e outras mais (BAUMAN, 1998, 1999, 2001, 2009; GIDDENS, 1991, 1999, 2002; BECK, 1997) são ressignificadas para adquirir um estado de fluidez, não pressupondo, assim, uma única fôrma, moldura. A contemporaneidade é marcada por descontinuidades na narrativa de vida advindas do ritmo de mudança, o escopo da mudança e a natureza intrínseca das instituições modernas (cf. GIDDENS, 1991, 2002). Ainda, questões sobre *segurança vs. perigo* e *confiança vs. risco* integram a agenda da contemporaneidade associadas a reflexões acerca da segurança ontológica do indivíduo (GIDDENS, 2002). A reflexividade compreendida como a reflexão sobre a própria reflexão, isto é, um exame e revisão das práticas sociais a partir das novas informações advindas dessas mesmas práticas, é uma característica marcante em tempos contemporâneos (GIDDENS, 1999, 2002; BECK, 1997). Acrescento a visão de Mastrella (2010) ao panorama apresentado aqui. Segundo a autora, a pós-modernidade (sobre esse termo discutirei logo a seguir) pode ser entendida como sendo a “negação da totalidade da razão” em substituição à compreensão de um sujeito racional e centrado, “negação das culturas de fronteiras” em que as linhas fronteiriças entre culturas diferentes são apagadas, e “negação do sujeito humanista”, ou seja, um sujeito que não é mais unificado e coerente; antes, fragmentado e contraditório. As três “negações” propostas por Mastrella (2010), com base em Giroux (1999), ligam-se a questões identitárias que serão discutidas com pormenores na subseção 2.3.

O que escrevi no parágrafo anterior ilustra, ainda que de forma genérica, relances da passagem da ação dos ventos de mudança na contemporaneidade⁵. Propositadamente, optei em utilizar, por enquanto, o termo “contemporaneidade” e suas flexões (segundo tenho observado seu uso por BAUMAN, 2001; TÍLIO, 2006, 2010; TÍLIO e ROCHA, 2009) a fim de levantar uma discussão neste momento acerca da adequação de um termo

⁵ Outras características poderiam ser elencadas para “definir” esse momento histórico ao qual tenho chamado de contemporaneidade, por exemplo, a separação tempo/espço, os desencaixes, o *pós-panóptico*, mas uma discussão extensiva a este respeito foge aos meus interesses aqui. Para uma leitura mais aprofundada, vide GIDDENS (1991, 1999, 2002); BAUMAN (1998, 2001); BECK (1997).

ou expressão que capte o momento histórico atual. Muitas são as denominações criadas. Há aquelas que se originaram de eventos ou características da contemporaneidade, por exemplo, “sociedade de risco” (BECK, 2010), “sociedade de consumo”, “era do software” (BAUMAN, 2001), “sociedade de hiperconsumo” (LIPOVETSKY, 2007), “era do vazio” (LIPOVETSKY, 1989); capitalismo tardio (SENNET, 2006), entre outras, como, também, há algumas que se apropriam do termo “modernidade” adicionando a ele um adjetivo, por exemplo, “alta modernidade”, “segunda modernidade” (BECK, 2000), “modernidade reflexiva” (BECK et. al., 1997), “modernidade leve” (BAUMAN, 2001), “modernidade tardia” (GIDDENS, 2002) ou apenas um prefixo, “super/sobremodernidade” (AUGÉ, 1994), hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004) e “pós-modernidade” (BAUMAN, 1998; HARVEY, 2012). Uma discussão tem sido levantada questionando se vivemos uma extensão da modernidade, uma espécie de período de transição ou se estamos em um novo e distinto momento (cf. GIDDENS, 1991, 2002; BAUMAN, 2001). Lendo os autores que se posicionam tanto de um lado quanto do outro, percebo que, em sua maioria, eles são unânimes quanto às características advindas do sopro dos ventos de mudança, e que compartilham do pensamento de que vivemos em uma sociedade diferente daquela moderna em seus primeiros estágios. Com esse mesmo entendimento, utilizarei, para fins desta dissertação, doravante “pós-modernidade” por ser um termo de mais ampla referência.

Falar em pós-modernidade neste capítulo introdutório nos ajuda a visualizar o pano de fundo sobre o qual a Linguística Aplicada (doravante LA) e o livro didático (doravante LD) se assentam. Segundo Coracini (2011d), “[...] professores, alunos e **livro didático** são criação da história e do momento sócio-político em que vivemos” (CORACINI, 2011d, p. 42, grifo meu). Desse modo, compreendê-los sem antes situá-los no contexto sócio-histórico em que estão inseridos é estar fadado a um olhar cego que não nos levará a nenhum lugar em termos de um entendimento que nos permita construir teorias de base para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e materna. Menciono a LA aqui por ela ser a área que busca, também, a compreensão da dinâmica que envolve o ensino e aprendizagem de línguas em seus mais diversos objetivos, o que inclui a aquisição de uma língua estrangeira (COOK, 1993; ELLIS, 1994). Quanto ao LD, principal foco deste trabalho, ele pode ser considerado, em uma perspectiva neo-vygotskyana, “[...] uma ferramenta, um instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se como parte de um ‘andaime’ que media a construção do

conhecimento [...]” (TÍLIO, 2012, p. 123) tanto para o professor (às vezes, o único suporte) quanto para o aluno, que o enxerga como ponto de apoio para a aprendizagem da língua estudada. Uma análise dos discursos da LA e do LD em Coracini (2011a) leva-nos a concluir que ambos os discursos (LA e LD) se encontram desalinhados das mudanças ocorridas no contexto pós-moderno ao compartilhar de um discurso que prega a ilusão do controle, do ‘novo’, do objetivo, do neutro e de uma verdade única⁶.

Por questões como essa é que o LD merece a atenção dos linguistas aplicados na tarefa de compreender o seu discurso, suas funções e relações com outros elementos em jogo na aula de língua estrangeira, por exemplo, os sujeitos professor e aluno, perpassando pelos os agentes terceiros (ALMEIDA FILHO, 2008; OLIVEIRA et. al., 2009) mais próximos, isto é, a instituição escolar e seus sujeitos (coordenador, supervisor, diretor), e os mais distantes, por exemplo, o nível estatal (coordenadorias regionais de educação, secretarias de educação, autores de LDs). Essa atenção merecida pelos LD torna-se ainda mais relevante se considerarmos que ele é, por vezes, “[...] o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores que neles buscam legitimação e apoio nas aulas” (CORACINI, p. 11, 2011b). Contudo, apesar do espaço que o LD tem conquistado gradualmente dentro da LA, ainda são poucas as pesquisas que se debruçam sobre ele (CORACINI, 2011c)⁷.

A constatação anterior nos leva à primeira justificativa que proponho para a realização deste presente trabalho, que é a necessidade de pesquisas com o foco no LD no âmbito pós-moderno com a proposta de não apenas criticá-lo, mas analisá-lo de fato⁸. Assim, vejo a necessidade de problematizá-lo e estudar seu funcionamento como forma de contribuição no intento de encontrar possíveis respostas para os entraves no processo

⁶ Coracini (2011) afirma que as relações entre LA e LD podem ser compreendidas de duas maneiras. A primeira diz respeito à proximidade ao enfatizar “[...] a forma, o controlável, o mensurável (objetividade, rigor). Ambos se deixam levar pela ilusão do novo, do inovador da transformação [...]” (CORACINI, 2011c, p. 25) com pouco deslocamento e mudanças aparentes. A outra forma de relação é a distância em que “[...] o linguista aplicado tem a ilusão de que o professor assimila o que ele acredita serem ‘novas’ formas de ensinar e o professor tem a ilusão de que realmente está mudado [...] e que o aluno aprende tudo o que ele ensina [...]” (id., ibid.).

⁷ Em seu artigo “O livro didático nos Discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula”, Coracini (2011c, p 17 – 18) expressa sua surpresa quando, ao “[...] pesquisar as revistas brasileiras mais antigas na área – *Trabalhos de Linguística Aplicada*, *D.E.L.T.A.*, *ESpecialist*, e algumas mais recentes como *Contexturas* e *Intercâmbio* ou mais esporádicas, como *Cadernos PUC* [...]”, descobriu a pouca quantidade de produção que analisa o livro didático.

⁸ Muitos são os artigos que se propõem a analisar o LD, mas não o fazem de fato. Segundo Coracini (2011c, p. 18), “a maior parte deles apresenta, na introdução, uma menção crítica ao LD em geral e, em seguida, propõem critérios para a escolha do material, estratégias e técnicas de ensino de língua estrangeira ou materna que sejam motivadoras e comunicativas”.

de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (daqui por diante LE) concernente a representações identitárias contidas nele (LD).

Discutir o papel do LD neste trabalho torna-se relevante, também, devido à importância que lhe é conferida no ensino de línguas estrangeiras de um modo geral, que é, tradicionalmente, visto como “[...] o principal mediador no ensino produzido pela instituição-escola. É quase que, exclusivamente, a fonte principal de material didático utilizado pelos professores” (SOUZA, 2002a, p. 114). Sendo uma das principais fontes de recurso de material didático para professores e alunos, senão a única, penso que o LD, nessa perspectiva, tenha um grande impacto (positivo ou negativo) sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE. Seu caráter autoritário⁹ me faz conjecturar que ele exerça forte influência na construção de identidades dos aprendizes de LE (TÍLIO, 2006, 2010a, 2012; DINIZ, STRADIOTTI e SCARAMUCCI, 2009), o que pode levá-los a silenciar suas próprias identidades e assumir identidades legitimadoras (aquelas hegemônicas e socialmente aceitas – cf. 1.3.1) e, por conseguinte, restando-os de desenvolverem identidades de resistência (TÍLIO, 2012). Eis, pois, uma segunda justificativa para a pesquisa desenvolvida aqui.

Uma terceira justificativa que me faz querer analisar o LD é o fato de esta questão estar engajada com a prática social, aspecto caracterizante dos estudos realizados em LA¹⁰. É sabido que a LA enquanto área interdisciplinar (RAJAGOPALAN, 2006; MOITA LOPES, 2006; 2009) se propõe a “criar inteligibilidade sobre problemas sociais [...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 14) advindos do uso da linguagem. Nas palavras de Brumfit (1995, p. 27, t.m.), LA é definida como a área de “investigação empírica e teórica de problemas do mundo real nos quais a linguagem é uma questão central¹¹”. Com essa definição em mente, a escolha desta pesquisa inserida no escopo da LA é coerente e se justifica à medida que, para a análise que farei, levo em conta o uso do LD na prática social escolar, enfocando as problemáticas que se interporão em nosso caminho a partir

⁹ Cf. TÍLIO, 2006, 2010a, 2012; CORACINI, 2002, 2011d; SOUZA, 2002a, 2011a, 2011b; GRIGOLETTO, 2011^a, 2011b; CARMAGNANI, 2011b.

¹⁰ Essa nova concepção de fazer LA se contrapõe à antiga de base prescritiva e positivista, que investigava os fenômenos relacionados à estrutura da língua, metodologias e materiais didáticos. Com a virada discursiva da LA, tem-se uma nova agenda: busca-se investigar os sujeitos e suas práticas discursivas e sociais. Para tal, a LA assume um caráter inter/multi/transdisciplinar, o que explica os diferentes enfoques das pesquisas mais recentes. (Cf. MOITA LOPES, 2006; SIGNORINI; CAVALCANTE, 1998; RAJAGOPALAN, 2004; PENNYCOOK, 1998).

¹¹ Texto original: “The theoretical and empirical investigation of real-world problems in which language is a central issue” (BRUMFIT, 1995, p. 27).

desse uso. Logo, o pressuposto aqui é o de que o presente trabalho contribuirá de alguma forma para a reflexão dos problemas nos contextos de ensino-aprendizagem de LE que envolvam o LD.

A pós-modernidade da qual falamos, metaforizada pelos ventos de mudança com consequências notáveis na reorganização da sociedade e de seus setores bem como nos indivíduos dessa sociedade, faz emergir uma discussão em nível transdisciplinar acerca da identidade. Dessa forma, as ciências sociais, tais como a linguística, a sociologia, a filosofia e, em especial, a antropologia com o advento dos estudos culturais e a influência do feminismo, dentre outros, têm discutido a constituição da identidade e suas peculiaridades face à pós-modernidade. Para nós da LA, tal discussão é também do nosso interesse uma vez que, nos contextos de ensino-aprendizagem (no meu caso), as identidades dos sujeitos (professores e alunos, por exemplo) e coisas (o LD) envolvidos nesse processo podem ser (ou não) indicativas de possibilidades de resistência e emancipação, principalmente por estarem inscritas em relações de poder (Cf. 2.3.2). Por isso, considero as discussões acerca das identidades na pós-modernidade uma justificativa plausível para a concretização deste projeto dada a relevância do tema para a LA e, por sua vez, para a argumentação que farei nesta pesquisa.

Minha última justificativa está relacionada àquela sobre o engajamento com a prática social, acrescentando a ela a proposta de mudança social da qual lançamos mão e, dessa forma, concluir parcialmente esta empreitada. Uma explicação cabe aqui. Toda a pesquisa realizada em que analiso e discuto as práticas discursiva e social do LD seria incompleta se eu me limitasse à análise somente. Se assim eu procedesse, minha pesquisa acabaria, eventualmente, ganhando um espaço na estante entre aqueles trabalhos já realizados¹² concernente ao LD que se esmeraram em “[...] ora criticá-lo, mostrando a sua inadequação ao público-alvo [...], ora mostrar a sua pertinência como material comunicativo interessante [...]” (CORACINI, 2011c, p. 18). Portanto, diferentemente do objetivo de alguns artigos da área que parecem querer assassinar o LD e declarar o seu fim por meio das críticas que fazem a ele sem perspectivas de torná-lo um suporte que auxilie professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de LE, me alio àqueles

¹² Os trabalhos já realizados com tais enfoques foram apontados por Coracini (2011a) ao pesquisar diversas revistas da área da LA que tratam do assunto em questão. Contudo, é possível encontrar, em um número menor, outras publicações que trazem uma análise crítica *de facto* (CORACINI, 2011; SOUZA, 2002a, 2002b, 2011a, 2011b, 2002c; CARMAGNANI, 2011a, 2011b, 2011c; GRIGOLETTO, 2003, 2011a, 2011b; TÍLIO, 2006, 2010a, 2010b, 2010c; CRISTÓVÃO e DIAS, 2011; FERREIRA, 2012; entre outras).

autores cujas críticas são portas de possibilidades de mudança, embasado nas teorias que permitem tal posicionamento, como a Pedagogia Crítica (FREIRE, 2011a, 2011b; GIROUX, 2011, 1997; bell hooks, 1994; MACLAREN e FARAHMANDPUR, 2001; SILVA, 2000). Arrisco-me ainda a dar um passo além no que tange aos trabalhos sobre o LD que encontrei ao longo do caminho de construção desta dissertação. Conforme disse em outro momento, muitas das pesquisas que se propuseram a adotar um viés crítico, se o adotaram, o fizeram minimamente. Muito mais do que prescrever receitas de como produzir efeitos de resistência e emancipação em relação ao LD, prefiro pensar em ponderamentos acerca das possibilidades que se têm para percorrer o caminho do ensino-aprendizagem de uma LE enquanto prática libertária. Para tal, faz-se necessário ter uma conscientização crítica da linguagem (FAIRCLOUGH, 2003) quanto ao LD, desvelando ideologias, desconstruindo estereótipos e criando possibilidades reais de posicionamentos identitários.

Apresentadas as justificativas, gostaria, neste momento, de explicitar para o/a leitor/a os objetivos que almejo alcançar ao fim deste estudo. Eles são três:

- Analisar a prática discursiva e, também, a prática linguística do LD em relação ao processo de construção das identidades dos falantes de língua inglesa representadas nele (LD) associadas a questões de raça/etnia, gênero/sexualidade e classe;
- Investigar a prática social onde o LD está inserido;
- Provocar reflexões acerca dos efeitos das identidades dos falantes construídas no LD sobre as identidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LE, para este estudo, os alunos.

Em consonância com os objetivos listados acima, esta pesquisa é norteadada por três questionamentos aos quais intento apresentar respostas no decorrer das análises bem como no último capítulo. São elas:

- Que identidades de falantes são construídas pelo LD em referência a representações de raça/etnia, gênero/sexualidade e classe a partir da análise das práticas linguístico-discursiva e social? De que forma essas identidades se relacionam com as identidades dos aprendizes de inglês como LE?

- De que maneira se dá o processo de construção das identidades dos falantes de inglês nos discursos do LD?
- Como as identidades construídas podem contribuir (ou não) para a aprendizagem de LE?

A fim de alcançar os objetivos outrora listados bem como dar possíveis respostas para as questões deste estudo, escolhi a pesquisa qualitativa como paradigma aqui visto que tanto o enfoque temático quanto o contexto sócio-histórico da contemporaneidade me parecem estar bem alinhados a essa modalidade de pesquisa. Sublinho que a pesquisa qualitativa é permeada pelo paradigma interpretativo ou interpretativista. Isso cria a possibilidade de direcionamento do presente estudo para aspectos concernentes à subjetividade daqueles envolvidos na pesquisa. De um lado, a subjetividade dos autores e da editora que assinam o LD, e, de outro, a minha subjetividade enquanto pesquisador, que me permite lançar um olhar de análise crítico e diferencial no que tange à inscrição dessa análise em um rol de outras possibilidades analíticas.

Uma seleção dos diálogos do LD *Interchange 3* e das ilustrações destes formam o meu *corpus* de análise, totalizando um número de dezesseis diálogos e dezesseis ilustrações. Nesse caso, a amostragem e o *corpus* coincidiram, pois, mesmo aquilo que seria deixado de fora, mostrou-se de relevante significância para este estudo. Toda a pesquisa será norteada pelo arcabouço teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], 1999, 2003; RAMALHO e RESENDE, 2006, 2011), que se constitui de um conjunto de diretrizes para se fazer análise de textos que leva em consideração, não só o aspecto linguístico, mas o interconecta com as práticas discursiva e social. É assim que se é possível desvelar práticas ideológicas e perceber as lutas hegemônicas inscritas em redes de relações de poder, vislumbrando instaurar mudanças sociais.

Pensando nos objetivos e perguntas de pesquisa, foram elencadas algumas categorias e subcategorias analíticas, sendo cinco categorias ao todo. As categorias **(1) marcadores discursivos**, **(2) natureza dos tópicos**, **(3) estrutura genérica** e **(4) representação de atores sociais** me foram úteis para analisar os diálogos. Para análise das ilustrações, utilizei-me da categoria **(5) estruturas visuais** com sua fundamentação na Gramática do *Design* Visual de Kress e Van Leeuwen (2006).

Na parte final deste capítulo introdutório, convido o/a leitor/a para fazer um voo panorâmico comigo sobre a área coberta por esta dissertação antes de seguirmos caminho.

Início a discussão no capítulo 2, discorrendo acerca de outra visão da pós-modernidade em acréscimo àquela já apresentada nos primeiros parágrafos desta introdução. Essa discussão versa a respeito da sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997), caracterizada pelo apelo ao estado aparente das coisas em detrimento do real. A referência que faço a essa sociedade também discute a centralidade das imagens na pós-modernidade e como elas trabalham na construção de um irrealismo social.

O segundo momento do capítulo 2 traz considerações relativas ao LD no que tange à compreensão dele como um gênero discursivo mais do que sendo um suporte de gêneros apesar de que ambas as compreensões sejam possíveis. No entanto, para os efeitos desta dissertação, visualizar o LD enquanto gênero discursivo me parece mais relevante por razões que serão discutidas na subseção 2.2.1.

Ainda no segundo momento do referido capítulo, farei um levantamento de estudos que se reportam às questões que me interessam neste trabalho como aquelas relacionadas a práticas identitárias no LD, aos diálogos, aos conteúdos e tópicos, e, também, às imagens. À medida que essas questões forem abordadas, atribuirei características ao LD segundo os estudos relatados, tais quais seu autoritarismo, seu caráter de “verdade” (discurso de verdade), a seleção naturalizada de conteúdos e a fixação de identidades sociais.

Na terceira parte, me ocuparei de dissertar sobre identidades, estruturando a discussão em torno desse assunto em quatro momentos. Em (1) *Identidades: considerações gerais*, há uma tentativa de tecer comentários gerais sobre as identidades a partir de uma abordagem pós-estruturalista segundo a qual o sujeito não é mais concebido como centrado e coerente, mas como um sujeito cambiante, contraditório, isto é, o sujeito pós-moderno. Em (2) *Identidade e discurso*, desenvolvo que as identidades são re/construídas no/pelo discurso, lugar onde se posicionam ou são posicionadas, e de onde adquirem características inerentes a ela, isto é, são constituídas pela diferença e estão inscritas em uma rede de relações de poder. Nessa parte, destaco, ainda, a teoria de Castells (2010) no que tange à divisão das identidades em *identidades legitimadoras*, *identidades de resistência* e *identidades de projeto*. Na terceira subseção, (3) *Identidades*,

Representação/Performatividade e Poder, discuto, especificamente, a relação direta entre identidade e representação/performatividade e como tal relação aponta para relações de poder, em geral, assimétricas. Em (4) *Identities Múltiplas: Gênero/Sexualidade, Raça/Etnia e Classe*, reafirmo a fragmentação das identidades em oposição à visão de uma identidade única e acabada. Discorrerei a respeito de cada uma dessas identidades já que me remeterei a elas durante a análise.

O quarto momento do capítulo 2 é reservado para a apresentação do arcabouço teórico da Análise Crítica do Discurso. No geral, faço uma introdução destacando a natureza interdisciplinar dessa área, que compartilha de uma visão socioconstrucionista de linguagem e que entende a linguagem como um dos momentos da prática social. Discorro, ainda, acerca das práticas textual, discursiva e social que estão inter-relacionadas e presentes em todo discurso, dando destaque aos conceitos de hegemonia, ideologia e poder.

O momento final do capítulo 2 adentra os conceitos de hegemonia, ideologia e poder já mencionados, porém com um enfoque específico na língua inglesa. Nesse sentido, são discutidas a propagação e a legitimação do inglês em nível internacional, fortalecendo o idioma em termos de língua dominante em relação às demais. Nesse momento do capítulo em questão, voltarei minha atenção para alguns conceitos-chave considerados centrais para esta pesquisa, que tem como *corpus* um LD de inglês, a saber, *imperialismo linguístico, lingüicismo, anglocentricidade e profissionalismo*.

No capítulo 3, apresento a metodologia de pesquisa coerente com os objetivos propostos, adotando, para isso, o paradigma de pesquisa qualitativo. A construção da teoria bem como a análise dos documentos estão embasadas na abordagem teórica-metodológica da Análise Crítica do Discurso (ACD).

A análise dos documentos constitui o capítulo 4. Para efeito deste estudo, os documentos a serem analisados serão o LD *Interchange 3* e outros documentos correlatos de natureza propagandística. Em se tratando do LD, a análise está voltada, sobretudo, para os diálogos e as ilustrações. Para analisá-los, toma-se o cuidado de não se limitar à sua forma somente, abrindo caminho para relacionar os aspectos estruturais dos diálogos e das ilustrações com questões concernentes a sua produção, distribuição e consumo (prática discursiva), e com sua inserção na rede de relações de poder operacionalizadas

por fatores ideológicos e hegemônicos (prática social). É fazendo assim que produzimos uma análise crítica explanatória.

Finalmente, dedico o capítulo 5 à prática reflexiva, momento em que, juntamente com o/a leitor/a, considero a análise feita vislumbrando uma possibilidade de mudança social. Essa reflexividade é desenvolvida a partir da teoria da conscientização crítica da linguagem proposta por Fairclough (2001 [1992]).

Diante do exposto nesta introdução, já podemos ir em frente com as teorias que fundamentam o presente estudo. Antes disso, tenho algumas sugestões para que você, leitor/a, possa aproveitar ao máximo a construção da teoria e da análise que realizarei. Quando possível, aconselho o/a leitor/a a relacionar as teorias à medida que elas lhes forem apresentadas. Também, é produtivo se reportar às questões e objetivos sempre que o/a leitor/a for apresentado/a àquelas teorizações que, em sua leitura, ajudarão a construir possíveis respostas às questões de pesquisa.

É minha esperança que esta pesquisa consiga, ao menos, despertar sentimentos de desconforto no/a leitor/a quanto às discussões levantadas que envolvem o LD. Se assim acontecer, já terá valido a pena o esforço que fiz para problematizar questões sobre identidade de falantes de inglês no LD e seus efeitos sobre os/as aprendizes. Interpreto isso como um prenúncio de mudanças, uma centelha que pode incendiar toda uma floresta. Prossigamos, agora, com as várias teorias que assentarão a base para uma discussão mais aprofundada acerca da construção das identidades quando for chegada a análise.

CAPÍTULO 2

QUADRO TEÓRICO FUNDAMENTADOR

Neste segundo capítulo, dedicarei minha atenção àqueles aspectos teóricos que se revelaram mais importantes para mim diante da missão de analisar o LD conforme previsto nos objetivos e questões de pesquisa (cf. *Introdução*). Iniciarei aqui reportando-me ao contexto sócio-histórico atual sucintamente apresentado no capítulo introdutório, porém com um enfoque sobre um aspecto da pós-modernidade ainda não abordado, a saber, a compreensão desta como a sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997). Optei por incluir essa discussão (breve e restrita ao tema central da minha pesquisa) aqui entre as teorias e não na introdução pelo fato de que esse aspecto da pós-modernidade nos servirá como referência no momento da análise do LD.

2.1 A Sociedade do Espetáculo

O espetáculo é a metáfora que Debord (1997) utiliza para se referir à sociedade contemporânea como espectadores constituídos enquanto “olhar”; um “fazer ver” (DEBORD, 1997, p. 18) compartilhado por tal sociedade. Essa é uma relação da qual o espetáculo depende para se constituir como tal, isto é, “[...] no espetáculo, [...] o público é parte constitutiva do espetáculo, ou, em outras palavras, para haver espetáculo é preciso haver um Outro *predisposto* [inserido nos discursos da sociedade] a ver o que é colocado em cena” (OLIVEIRA e MOTA, 2005, p. 82).

Na pós-modernidade, os espetáculos se acumulam e somos todos convocados a assisti-los. Eles podem ser entendidos como “o sequestro da vida” (FRIDMAN, 2009, p. 26). Ecoando Fridman (2009), o espetáculo pode ser compreendido como “[...] a cisão do mundo em realidade e imagem” (FRIDMAN, 2009, p. 26). Essa cisão ou separação é importante no entendimento de que, na sociedade do espetáculo, o mundo real passa a ser representado de maneira invertida. Nela, forma-se uma “nova” realidade (inversão do real) como o “[...] lugar do olhar iludido e da falsa consciência” (FRIDMAN, 2009, p. 14). A verdade aí “[...] é um momento do que é falso” (FRIDMAN, 2009, p. 16). Nesse sentido, a sociedade do espetáculo é a expressão de um “irrealismo da sociedade real”

(DEBORD, 1997, p. 14) que se impõe como modelo de vida dominante nesta mesma sociedade. Resumindo, temos na sociedade do espetáculo a “[...] afirmação da aparência e a afirmação de toda vida humana [...] como simples aparência” (DEBORD, 1997, p. 16).

É fundamental também incluir nessa discussão a relação entre sociedade do espetáculo e mercadoria. “Sociedade do espetáculo” compartilha da mesma visão daquela “Sociedade de consumo” (BAUMAN, 2001) ao incluir a mercadoria como parte integrante da sociedade pós-moderna. Nesse cenário, a mercadoria traz uma promessa de satisfação para o consumidor com a garantia de completude ao obtê-la. A esse aspecto, somamos o fato de tal mercadoria se apresentar em excesso. Essas duas considerações sobre a mercadoria renovam o espetáculo, fazendo do consumidor um sujeito contraditório que, ao mesmo tempo em que experimenta um sentimento de satisfação e completude, vive os sentimentos de angústia e de falta (OLIVEIRA e MOTA, 2005).

Dissemos que os espetáculos se apresentam como representação (invertida) do mundo real. Essa representação é, também, mediada pelas imagens. A *especialização das imagens* é, pois, uma (dentre tantas) das características dessa sociedade do espetáculo e, acerca dela, trataremos nos próximos parágrafos visto que neste presente estudo lançaremos o nosso olhar analítico sobre as imagens veiculadas no/pelo LD. As imagens que compõem o espetáculo não se mostram apenas como um conjunto; antes, apontam para uma relação entre pessoas e mercadorias. Nesse sentido, falo em uma identificação dos sujeitos do espetáculo (os espectadores) com as imagens (o espetáculo em si). Esse é um efeito que as imagens procuram ter sobre a sociedade, isto é, promover a identificação desta com “[...] a vida aparente sem profundidade [...]” (DEBORD, 1997, p. 40), conferindo-lhe um aspecto de banalização ao mesmo tempo em que a realidade aparente é apresentada sob “[...] a diversão furta cor do espetáculo [...]” (DEBORD, 1997, p. 39).

A ilusão presente nas imagens na sociedade do espetáculo que corrobora a *falsificação da vida social* (DEBORD, 1997, p. 46) abre espaço para a *ficcionalização do real* (AUGÉ, 1998), momento em que imagem e realidade se (con)fundem. Assim, a confusão entre imagem e realidade se dá pelo modo como as imagens emitem sentidos, por exemplo, fabricando modelos a serem seguidos, ditando modas e comportamentos (OLIVEIRA e MOTA, 2005; DEBORD, 1997). As próprias imagens de celebridades que são amplamente difundidas nessa era midiática e de globalização podem ser acrescidas aos exemplos do apagamento das fronteiras que separam imagem (ficção) e realidade.

Como afirma Tílio (2006, p. 53), “[...] o que as pessoas aparentam ser torna-se mais importante do que o que elas realmente são”.

Finalizando esta subseção, me aproprio das palavras de Feuerbach (2009) às quais considero, em parte, sintetizadoras da compreensão atinente à sociedade do espetáculo:

E sem dúvida o nosso tempo[...] prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser... Ele considera que a *ilusão* é sagrada, e a *verdade* é profana. E mais: a seus olhos o sagrado aumenta à medida que a verdade decresce e a ilusão cresce, a tal ponto que, para ele, *o cúmulo da ilusão* fica sendo *o cúmulo do sagrado* (FEUERBACH, 2009 apud DEBORD, 1997, p. 13).

2.2 O Livro Didático

Múltiplos olhares têm sido lançados sobre o LD nas últimas décadas, resultando em pesquisas com enfoques inúmeros, entre os quais se encontram representações e construção de identidades. Mesmo com uma crescente e expressiva produção científica concernente ao LD, não se tem, ainda, um estado-da-arte que possibilite mapear todos os estudos e pesquisas feitas. Segundo Choppin (2004), o que encontramos é um inventário incompleto por razões que incluem a indefinição do termo ‘LD’ na literatura bem como a barreira da língua que dificulta o acesso a produções de outros países. Acrescenta-se também o fato de que muito dos inventários sobre o LD não levam em consideração os artigos publicados, que, para Choppin (2004), são os que compõem o que há de mais essencial na produção científica da área. Diante do exposto, não é meu interesse nesta seção esgotar a discussão acerca do LD (e mesmo que o quisesse não conseguiria!). O que farei nas subseções seguintes é apresentar uma visão geral sobre o LD, destacando aqueles aspectos dele que são salientados tanto nas pesquisas em língua materna (LM) quanto em língua estrangeira (LE) já que a maioria das pesquisas se voltou para o LD da LM, e em menor proporção o de LE (CORACINI, 2011). Feita essa breve introdução, gostaria de iniciar com uma discussão sobre o LD no que diz respeito à sua natureza, isto é, o LD enquanto suporte e/ou gênero.

2.2.1 LD: Suporte ou Gênero?

Enxergar o LD como suporte é entendê-lo como um objeto material no qual textos estão inseridos. Nessa visão, o LD é um suporte de vários textos. Marcuschi (2003)

afirma que o suporte é um *locus* físico ou virtual que possui um formato específico. Nele, gêneros são materializados na forma de texto. O LD como suporte se assemelharia a um “grande arquivo” (SOARES, 2007) para os gêneros emergentes e os gêneros migrados¹³ (MARCUSCHI, 2004).

Em contraposição, tem-se a acepção do LD como gênero discursivo. É dessa visão que compartilho e da qual passo a tecer minhas considerações atinentes ao LD. Compreender o LD como gênero discursivo é perceber marcas de autoria nele bem como a presença das várias vozes e discursos que se entrecruzam. Soares (2007) defende que o LD é um gênero secundário já que incorpora gêneros primários como diálogos, e-mails, anúncios, etc. e é possuidor de uma função social que não se restringe apenas a “ensinar conteúdo” ou servir como plano de aula, mas a formar a criticidade por meio da reflexão. O LD enquanto gênero do discurso

[...] pode ser [...] analisado e compreendido como um enunciado num gênero do discurso que está intrinsecamente relacionado às esferas de produção e circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo (BUNZEN, 2008, p. 6).

Da citação acima, somos levados a concluir que o LD é mais do que um suporte. Os aspectos dialógico, sócio-histórico e funcional encontrados nele o caracterizam como um gênero discursivo. Como característica essencial deste gênero (BUNZEN e ROJO, 2005; SOARES, 2007; BUNZEN, 2008) citamos a *intercalação*. A intercalação de gêneros é um “[...] fenômeno complexo de intercalação de textos em gêneros diversos” (BUNZEN e ROJO, 2005, p. 88). Fala-se então de *gêneros intercalados* (BAKHTIN, 1993 [1975]), uma forma de *discurso reportado*, isto é, discurso de outrem, construído pelo autor do LD, por exemplo, através da intercalação de outros discursos. O fenômeno da intercalação mencionado nos permite compreender a estrutura composicional do gênero como

[...] multimodal, imbricada, múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos verbais em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações etc.), com a finalidade principal de ensinar conteúdos ou de exercitar determinadas capacidades (BUNZEN e ROJO, 2005, p. 89)

Para finalizar esta discussão, reafirmo meu posicionamento quanto ao LD enquanto gênero discursivo e coaduno com o pensamento de Bunzen (2008, p.11) quando

¹³ O LD entendido como um suporte abriga dois conjuntos de gêneros: aqueles que vêm de fora (conjunto migrado) e os que surgem internamente (conjunto emergente).

diz que compreender o LD apenas como um suporte é correr o risco de desconsiderar o “projeto didático autoral” (BUNZEN, 2008, p. 11), fator crucial para a operacionalização discursiva do gênero no processo de ensino-aprendizagem. Retomarei esta discussão posteriormente em minha análise da prática discursiva do LD (cf. Cap. 4).

2.2.2 LD: Características e Constatações mais Recorrentes

Anteriormente, tomei a posição de considerar o LD como um gênero discursivo. Com isso em mente, passarei a me referir ao LD segundo suas características. Tílio (2006) a partir de Kramsch (1988) aponta pelo menos quatro características do LD de LE: (1) são norteados por *princípios* referentes à abordagem de ensino-aprendizagem adotada; (2) são *metódicos* à medida que compartimentaliza o conhecimento em seções e subseções, sendo sequencial e cumulativamente organizado; (3) são *autoritários* pressupondo uma verdade única e objetiva e, portanto, incontestável; (4) são *literais* quanto aos sentidos ali veiculados e “[...] devem ser seguidos literalmente [...]” (TÍLIO, 2006, p. 106).

Ao ler as pesquisas referentes ao LD, formei uma imagem mental que remonta à de um jogo que costumava brincar em minha adolescência, a saber, cabo-de-guerra. Assim como dois times competiam aplicando uma força sobre uma corda em direções opostas, autores e pesquisadores do LD competem entre si ao se posicionarem em lados diferentes no que tange às vantagens e desvantagens do uso de LDs. Considerando então o uso do LD como a própria brincadeira “cabo-de-guerra”, me referirei a cada um dos times deste jogo: o primeiro time é o das vantagens e o segundo, o das desvantagens.

No time das vantagens, se encontram aqueles que argumentam a favor do uso do LD, elencando justificativas para tal uso geralmente em referência aos seus papéis e funções. Por exemplo, Tomlinson (2001) diz que o LD é o veículo mais eficiente de apresentação do material para alunos, dando-lhes “[...] um senso de sistema, coesão e progresso” (RAMOS, 2009, p. 176). Também, o LD serve de elemento estruturador de um curso e coopera com sua continuidade. Quanto aos professores, o LD ajuda-lhes na tarefa de preparação de aulas. A essas vantagens acrescentam-se as seguintes: o LD pode servir de meio de capacitação para professores, principalmente se acompanhado do livro do professor; apresenta altos padrões de *design*, sendo visualmente atraente; provê

diferentes fontes de aprendizagem uma vez que os LDs de LE estão associados a outros materiais didáticos como CD-ROMs, livros de exercícios, vídeos, *webpages*, entre outros.

No segundo time, isto é, o time das desvantagens, o LD adquire uma série de limitações atinentes ao seu uso. Utilizando os apontamentos dos mesmos autores¹⁴ que apresentaram as vantagens do LD no parágrafo anterior, as principais desvantagens seriam: o LD é reducionista e superficial do ponto de vista de não prover experiências diversas que contemplem as diversas necessidades dos alunos e professores; é autoritário ao impor uma organização de *syllabus* e a eleição de uma abordagem uniforme; frequentemente, traz uma linguagem não-autêntica, linguagem essa que é fabricada para fins pedagógicos, se distanciando daquela encontrada no social; advoga uma visão de mundo ideal, evitando assuntos controversos; reproduzem estereótipos e ideologias, por exemplo, ao dar destaque às identidades de “[...] uma sociedade de classe média, em geral, branca” (RAMOS, 2009, p. 179); posiciona o professor a mero reprodutor de conhecimento e não construtor/mediador; pode ter um alto custo econômico, principalmente o LD de LE produzido no exterior.

Certamente muitas outras (des)vantagens poderiam ser acrescentadas a ambos os times, mas acredito que as que foram apresentadas aqui resumem a essência dos estudos que adotam um posicionamento, em geral, exclusivista: ou a favor ou contrário ao uso do LD; uma concepção sobre o LD como benefício ou malefício. Resta a mim e a você leitor/a decidir em qual time entrar para participar do jogo. Ou haverá outra possibilidade que não a de brincar? Tenho minha própria opinião a esse respeito. Por um lado, sou levado a pensar que a possibilidade de não participar é plausível ao considerar a ambivalência do LD quanto ao seu uso, papéis e funções. Nessa linha de pensamento, “a adoção de um LD [...] não é, por princípio, nem vantajosa nem prejudicial” (DINIZ, STRADIOTTI e SCARAMUCCI, 2009, p. 266). Por outro lado, me alinho aos autores que consideram que as vantagens do uso do LD se sobrepõem as suas desvantagens (TÍLIO, 2012; RAMOS, 2009). Daí, entro no time que advoga a favor do uso do LD; um uso adjetivado pela parcimônia.

¹⁴ Apesar de os autores utilizados serem todos do estrangeiro, os argumentos são igualmente reportados por autores brasileiros, entre os quais estão Magno e Silva (2009), Tílio (2006, 2012), Souza (2002, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d), Coracini (2011), Carmagnani (2011), Grigoletto (2003, 2011), Tomitch (2009), Rees (2009), Dias (2009), Oliveira e Furtoso (2009), Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009), Cristóvão (2009), Peruchi e Coracini (2003), Soares (2007) e a lista continua.

Prosseguindo, as pesquisas e estudos aos quais tive acesso me permitiram enxergar constatações em comum no tocante ao LD. Se me fosse perguntado quais destas foram mais recorrentes, responderia que a constatação de que o livro didático é o principal figurante no palco do ensino tradicional, se não a única fonte de material didático para professores e alunos (SOUZA, 2002, 2011; CORACINI, 2011; CARMAGNANI, 2011, DIAS, 2009; DIAS e CRISTÓVÃO, 2009; PINTO e PESSOA, 2009; TÍLIO, 2006, 2012) assumiria o primeiro lugar do ranque mesmo que seu uso nas aulas seja aparentemente ausente¹⁵.

Outra constatação um tanto recorrente diz respeito ao caráter autoritário do LD, o que fortalece o processo de legitimação¹⁶ pelo qual ele passa. Esse autoritarismo confere ao LD poder para fazer uma “seleção” naturalizada dos conteúdos, isto é, selecionar conteúdos a serem transmitidos (SOUZA, 2002). Os conteúdos selecionados, no caso do LD de LE, são determinados como sendo os mais importantes para o ensino da língua-alvo, contribuindo para revesti-los de uma naturalidade que se estende ao senso comum. Um exame crítico desse saber selecionado e, portanto, naturalizado nos LDs, nos leva a perceber que, ao eleger certos conteúdos em detrimento de outros, aqueles/as envolvidos/as no processo de produção do LD estabelecem um saber hierarquizado bem como uma relação de interdependência entre os conteúdos de uma unidade. O LD, dessa forma, acaba por definir qual a ordem que o ensino deve seguir. Não só isso. O LD define, também, o que pode e o que não pode ser dito. Ao fazê-lo, ele funciona como um *panóptico*¹⁷ (FOUCAULT, 2000 [1975]), restringindo a liberdade dos atores da sala de aula, vigiando suas ações e ditando regras e verdades ilusórias em termos de conduzir os alunos à liberdade e à autonomia (CORACINI, 2011). Esse aspecto disciplinar do LD, implementado por meio de exercícios de repetição e pelo guiar passo-a-passo, por

¹⁵ Quando se presencia o abandono do LD nas aulas e sua substituição por apostilas alegando que assim o fazendo se estará rompendo com a “ditadura do livro didático” (TÍLIO, 2006), percebe-se que ele não foi abandonado de fato. Nesse sentido, é dado ao LD uma nova roupagem que remete aos seus moldes ortodoxos, o que caracteriza o *ensino apostilado* (CARMAGNANI, 2011a).

¹⁶ Coracini discorre sobre o processo de legitimação do LD. Para uma melhor compreensão, ecoaremos a autora: “[...] todo processo de legitimação provém do reconhecimento de valores que constituem a ética de um grupo social. [...] Se legitima aquilo que é considerado um valor, isto é, aquilo que, de uma forma ou de outra, constitui um BEM, em oposição a algo que seria negativo, maléfico, assim considerado pelo indivíduo e pelo grupo social a que pertence” (CORACINI, 2011, p. 31, ênfase da autora).

¹⁷ O *panóptico* diz respeito a uma estrutura arquitetônica dos sistemas prisionais antigos que consistia de uma torre central que permitia o vigilante monitorar os indivíduos em suas celas sem que os últimos pudessem enxergar o primeiro. Mesmo sem ver seu observador, os reclusos sabiam que estavam sendo vigiados. Na analogia de Foucault, em seus estudos sobre a sociedade disciplinar, o *panóptico* se refere ao processo de normalização do sujeito moderno. A aplicação de normas se dá por meio de uma vigilância, mais do que pela punição, garantido a obediência a elas. Uma nota explicativa sobre o conceito de *panóptico* pode ser vista em <<http://www.infoescola.com/filosofia/panoptico/>>.

exemplo, é chave para a compreensão da construção das identidades pelo LD conforme se observará ao longo da explanação das teorias e da análise.

Parte do que já mencionei integra outra constatação do LD enquanto discurso de verdade¹⁸. Este é definido por Grigoletto (2011, p. 67 – 68) como “[...] aquele que ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude dos sentidos”. Essa noção de completude relaciona-se à “ilusão do saber” (SOUZA, 2002; CORACINI, 2011) em que seria possível alcançar um saber “total, gradativo e cumulativo” por meio do LD. É essa concepção que se apreende ao nos reportarmos à estrutura organizacional do LD com sua hierarquização conteudística, pressupondo uma linearidade que não pode ser perturbada. Nessa visão, não seria possível “pular” partes do livro. Se assim ocorresse, o rompimento da linearidade do LD resultaria em “lacunas” na aprendizagem. Compreender o LD como um discurso de verdade é, pois, entendê-lo como um espaço no qual circulam sentidos fechados, já-postos (SOUZA, 2002, 2011; CORACINI, 2011; GRIGOLETTO, 2011). A literalidade e unicidade dos sentidos privilegia uma concepção de leitura e de interpretação homogeneizantes, apagando outras possibilidades de leituras existentes em um texto, por exemplo. O que tenho dito sobre sentidos fechados pode ser percebido na prática nos exercícios propostos nos LDs por meio do controle da leitura do aluno ao privilegiar fatos e, ainda, construir perguntas de compreensão cujos enunciados se iniciam com afirmações categóricas tomadas como conteúdo impassível de questionamento que, assim, corroboram para uma única possibilidade de leitura (GRIGOLETTO, 2011). A fixação dos sentidos no LD contribui para a “desistoricização” dos textos à medida que seus contextos de produção são apagados, criando distâncias entre o texto e a história do aluno.

Enquanto discurso de verdade, Grigoletto (2011) destaca três aspectos que apontam para o funcionamento do livro didático: (1) homogeneização – produz uma

¹⁸ A acepção de discurso de verdade é atribuída a Foucault (1995 [1979]) a qual nos permite incluir o LD. Essa possibilidade decorre do fato de que tanto no discurso de poder quanto no LD há a disseminação do poder na sociedade, produzindo efeitos de verdade. Compartilhando dessa acepção, Grigoletto (2011, p. 67) afirma que “[...] uma das formas de disseminação do poder decorrente da produção, circulação e funcionamento dos discursos na esfera escolar está no LD que funciona como um dos discursos de verdade”. Ainda a esse respeito, lemos em Foucault (1995 [1979], p. 179 – 180) que “em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e [...] estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício de poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção dessa verdade”.

única leitura, mesmas conclusões, única resposta correta, entre outros; (2) repetição de uma estrutura comum a todas as unidades – corresponde a um efeito de uniformização que faz com que seções e exercícios se repitam ao longo de todo o LD; (3) naturalização das formas e dos conteúdos – isso cria um efeito que legitima o LD como discurso de verdade, fazendo com que conteúdos, estrutura e metodologia não careçam de justificativas, portanto, aparentam ser naturais.

Embora mais resultados das pesquisas que envolvem o LD possam ser apontados, creio que o que já foi apresentado aqui satisfaz meu interesse de caracterização do material em questão. Nossa próxima discussão abordará aspectos referentes a práticas identitárias no LD a partir de alguns estudos já realizados. Considero esse próximo momento ímpar na tessitura deste trabalho visto que ele se alinha com minha proposta de investigação.

2.2.3 LD e Práticas Identitárias: Alguns Estudos

A prática identitária no LD tem interessado pesquisadores da LA, que, em seus estudos, vêm abordando questões concernentes à alteridade e o processo de estereotipia, representações, identidades de raça/etnia, gênero, classe e identidades sexuais atrelados aos fenômenos de poder, ideologia e hegemonia. Os estudos mostram que, ao tratar dos aspectos identitários, direta ou indiretamente, os LDs (re)constroem identidades de professores/as e alunos/as, trazendo consequências para o processo de ensino-aprendizagem. As pesquisas que enfocam o processo de (re)construção de identidades no LD não apenas o fazem como forma de constatação de fatos, mas, excetuando algumas, estão suturadas às teorias advindas da pedagogia crítica com a proposta de mudança social, transformando o LD em um instrumento de emancipação e um meio para promover justiça. Sublinho que não me aprofundarei nas discussões referentes a conceitos e teorias sobre identidade já que me referirei a elas em seção vindoura. Aqui, me esforçarei para oferecer um panorama do que se tem dito sobre práticas identitárias no LD, revisando trabalhos específicos de alguns/algumas pesquisadores/as tomados/as por mim como representativos de tantas outras publicações circulantes atinentes à presente temática.

Início referenciando o artigo *The adventures of Robinson Crusoe em LD: a hermenêutica do discurso do colonialismo* de Rees (2009), que traz discussões importantes para a questão analisada. Rees (2009) aponta diferenças e similaridades entre o romance escrito por Daniel Defoe em 1719 e os LDs analisados. A principal similaridade é o fato de que tanto o romance quanto os LDs reproduzem o discurso do colonialismo, que, para Rees (2009) não é um discurso que se limita ao passado somente, mas está presente na construção dos “[...] conceitos subjacentes às práticas do ensino-aprendizagem” (REES, 2009, p. 149). Em sua análise, a autora afirma que a língua inglesa é apresentada como uma realidade já estabelecida da (pós) modernidade sem uma real necessidade de apresentar justificativas do uso dessa língua ou mesmo convencer o aluno a usá-la. Para essa autora, tal atitude elimina as chances de se considerar os conflitos que dizem respeito ao domínio da língua inglesa.

Há no LD dois tipos de situações que se referem ao tradicional, geralmente em relação à informação trocada face a face, e à “modernidade-mundo” com o predomínio de encontros não presenciais marcados pela fluidez e pela mobilidade. Rees (2009) analisa a posição ocupada pelos falantes de língua inglesa no LD que é a de sujeitos-participantes de um mundo moderno uniforme (caracterizado pela homogeneidade) onde há poucas diferenças (neutralização das diferenças) entre um lugar e outro. As diferenças apresentadas são de ordem factual e se referem à cultura como folclorização (PERUCHI e CORACINI, 2003). Os falantes de inglês representados nos LDs provêm de lugares distintos para assumir um lugar comum na cultura apresentada no LD. Esse lugar comum é caracterizado por um espaço onde falantes se comunicam sem nenhum estranhamento, “[...] trocando informações sobre sua vida e afazeres sem que haja problema de compreensão” (REES, 2009, p. 168). No LD, os/as falantes de inglês transitam por diversos lugares da modernidade desde espaços físicos como hotéis, e restaurantes a espaços “[...] demarcado[s] pelo corpo, na preocupação com a saúde, com a comida, com a aparência” (REES, 2009, p. 167). Assim, a representação dos/as falantes de inglês no LD nos permite fazer uma leitura de que o acesso a lugares é livre a falantes de diferentes nacionalidades. A esse respeito, leiamos o excerto da análise de Rees (2009):

Entende-se por meio dos diferentes personagens de várias partes do mundo, apresentados no livro, que qualquer pessoa de qualquer lugar pode transitar pelo espaço da vida moderna. No entanto, é preciso dizer que *não é um campo aberto de igualdade para todos*, pois os personagens no LD que participam desse modo de vida são, em geral, jovens da classe média com profissões relativamente bem remuneradas. Assim, podem arcar com viagens, restaurantes

e a compra dos objetos que acompanham esse modo de vida, tais como CDs e roupas. O modo de vida moderno retratado no LD é exclusivista, já que é restrito a um grupo seletivo de pessoas (REES, 2009, p. 169, ênfase minha).

Uma última referência ao artigo de Rees (2009) diz respeito a sua conclusão de que, semelhante ao discurso colonial em que se negava a participação do Outro no jogo do diálogo, no LD, o diálogo é negado ao aprendiz uma vez que ele traz em si a marca da ausência de identidade local, cultural. Desse modo, no LD, o aprendiz de LE torna-se um objeto sobre o qual se age “[...] que deve se adequar ao espaço do falante da língua inglesa” (REES, 2009, p. 171) já que este está ligado a um modo de vida, detendo, pois, o domínio social.

Há dois outros artigos de Grigoletto (2003) e Peruchi & Coracini (2003) que dialogam com o anterior em muitos pontos, ao qual gostaria de me referir, pois levantam discussões interessantes para o propósito desta dissertação. Os artigos se propõem a analisar os discursos do LD de inglês (GRIGOLETTO, 2003) e do livro de francês (PERUCHI e CORACINI, 2003). Ambos os artigos concordam que o LD é entrecruzado por discursos que conferem uma aparente diversidade ao livro uma vez que tentam construir uma unidade e uniformização. Para exemplificar esse entrecruzamento, Peruchi e Coracini (2003) sublinham que o discurso publicitário atravessa o didático com a justificativa de motivar o aluno no tocante à aprendizagem de LE. As autoras advertem que a ação do discurso publicitário em meio ao didático pode gerar consequências¹⁹ na construção do imaginário do aluno e, por sua vez, de sua subjetividade.

Quanto ao funcionamento dos discursos do LD, Grigoletto (2003) prevê cinco aspectos dele: (1) idealização de si (brasileiro) e do Outro (estrangeiro) – ênfase dos traços positivos, atos heroicos e predomínio de imagens e conteúdos que anulam os conflitos reais e a diversidade; (2) negação das diferenças/ apagamento da diversidade cultural, social ou nacional – a cultura estrangeira é confinada à americana (estadunidense), que é ora estereotipada, ora homogeneizada. É frequente perceber pessoas de nacionalidades diversas vivendo como americanas, harmoniosamente convivendo em um espaço destituído de conflitos, por exemplo, de raça e classe; (3) harmonização e construção de igualdade; (4) universalização de temas ou de pontos de

¹⁹ Peruchi e Coracini (2003) argumentam que as consequências decorrentes do entrecruzamento dos discursos publicitário e didático para a construção do imaginário e da subjetividade “[...] podem chegar a uma recusa da própria cultura, reforçada por uma admiração sem limites pelo país do Outro, ou a uma revolta inconsciente e improdutiva” (PERUCHI e CORACINI, 2003, p. 377).

vista – por exemplo, povos de diferentes nacionalidades que adotam os mesmos hábitos, valores, etc.; (5) neutralização da língua – a LE é representada e idealizada como neutra e benéfica, tornando-a em “[...] um bem acessível a todos em igual medida e possibilita a comunicação perfeita” (GRIGOLETTO, 2003, p. 357). Nessa mesma linha, a língua inglesa “[...] é sempre a língua da comunicação perfeita, sem falhas; nunca se mostra a ‘não-comunicação’, as tentativas fracassadas, os mal-entendidos” (GRIGOLETTO, 2003, p. 359).

Outra consideração que tanto Grigoletto (2003) quanto Peruchi e Coracini (2003) fazem se referem à concepção de identidade inscrita nos LDs. Segundo essas autoras, o LD pressupõe uma identidade fixa e essencializada, não abrindo espaço para que um processo de significação seja discutido. O reforço de estereótipos e identidades nacionais no LD contribui para tal concepção.

Fechando a revisão dos dois artigos, gostaria de ecoar o autor e as autoras deles em relação aos seus posicionamentos quanto ao processo de identificação proposto pelo LD. Lemos assim:

Pelo modo de funcionamento dos discursos que o atravessam, o livro didático propõe ao aluno identificar-se com o discurso da igualdade, da neutralidade e da convivência harmônica, como condição para exercer seu papel de bom aprendiz e bom cidadão. E, de forma geral, o aluno tem de se ‘encaixar’ na realidade da outra cultura, em vez de olhá-la contrastivamente (GRIGOLETTO, 2003, p. 360).

E ainda, o LD espera “[...] que o aluno se comporte socialmente, quando (ou se) estiver em contato com os franceses [ou qualquer outra cultura representada], não importando, em nenhum momento, a sua origem, as culturas que o constituem” (PERUCHI e CORACINI, 2003, p. 378).

Ainda sobre as práticas identitárias presentes no LD, Tílio (2012) faz uma análise acerca da construção de identidades de gênero e de sexualidade em LDs de inglês. O autor compreende o LD como um documento de identidade no qual circulam discursos que podem vir a “[...] perpetuar identidades hegemônicas ou abrir espaços para o surgimento de novos projetos identitários” (TÍLIO, 2012, p. 122). Da sua análise, o autor conclui que o LD retrata (ou quando retrata) gênero e sexualidade de forma essencializada e estereotipada e, às vezes, apagadas totalmente. O autor afirma, ainda, que há uma naturalização no que concerne aos gêneros e à sexualidade, sendo que o LD não os problematiza. O binarismo ‘homem – mulher’ é adotado como dicotomia, além do

fato de a heterossexualidade ser compulsória e essencialista (BUTLER, 2003 [1990]). Exemplificando, temos, no LD, o retrato de famílias e pessoas vivendo harmoniosamente e a figura do homem em um plano superior à da mulher. Conforme Tílio (2012) nos mostra, alguns LDs tentam subverter as identidades fixas e essencialistas, mas com pouco sucesso. O resultado final é mais uma referência à diversidade do que uma real subversão. Ainda que assim o seja, a inclusão da diversidade pode ser uma faísca para o professor, intelectual transformador, incendiar sua aula e promover a construção de identidades emancipatórias.

Incluirei, por último, mas não por serem menos importante, considerações acerca de identidades de raça/etnia no LD. Para isso, me valerei das pesquisas de Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), Rosemberg, Moura e Silva (2009a, 2009b), Silva (2004), Watthier e Ferreira (2008), Farias e Ferreira (2010) e Ferreira (2012a, 2012b). O aspecto mais recorrente ligado à temática atual é a perspectiva eurocêntrica presente nos LDs (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003; WATTHIER e FERREIRA, 2008). Nessa perspectiva, os brancos se referem aos eurodescendentes contrapondo-se aos negros, estes referidos como afrodescendentes. A relação binária branco/negro, inscrita numa representação étnico-racial, privilegia o primeiro grupo do binarismo. Assim, o LD representa o branco como sendo superior ao negro, fato que pode ser constatado por meio de ilustrações do LD, como aponta Pinto (1987), onde brancos assumem posições de destaque e de coletividade. Em sua maioria, os negros são representados de forma estereotipada, por exemplo, “[...] o estereótipo de que negro é sempre pobre e trabalha em posições de trabalhos inferiores [...]” (WATTHIER e FERREIRA, 2008). Outros estereótipos e representações para com o negro incluem

“[...] a não representação dos personagens negros na sociedade descrita nos livros; a representação do negro em situação inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com postura de desprezo; a visão do negro como alguém digno de piedade; o enfoque da raça branca como sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência” (ROSEMBERG et. al., 2003, p. 133).

Uma vez que identidades de raça/etnia não podem ser dissociadas daquelas de gênero e de sexualidade (FELIPE, 2006; FERREIRA e FERREIRA, 2011), muito embora se façam divisões para fins didáticos, é possível perceber nos LDs analisados por Rosemberg (2003) estereótipos relacionados a afrodescendentes masculinos, tais como selvagens, demônios, maus, primitivos, enquanto que às mulheres se ligavam os

estereótipos de seres exóticos, lascivos e sedutores. Conforme nos dizem Watthier e Ferreira (2008, p. 78),

[...] os afrodescendentes eram apresentados de forma pouco frequente, desempenhando um número limitado de atividades profissionais, e, muitas vezes, fora de um contexto familiar ou em um contexto invariavelmente pobre. Quanto às crianças negras, raramente se constatou que estas estavam imersas no contexto escolar ou desempenhando atividades de lazer.

Todas essas representações estereotipadas acabam por reproduzir e reforçar ideologias, como a *ideologia do embranquecimento/branqueamento*²⁰ (SILVA, 2004), e “[...] as relações raciais baseadas na discriminação, apresentando como natural o tratamento desigual nessas relações” (SILVA, 2004, p. 67). Apesar de mudanças começarem a aparecer em se tratando de identidades sociais de raça/etnia nos LDs (cf. WATTHIER e FERREIRA, 2008), nota-se que as discussões que o livro promove em torno dessa questão se restringem à questão étnico-racial sob a perspectiva da escravidão. Posiciono-me favorável ao pensamento de Watthier e Ferreira (2008) quando afirmam que é preciso avançar com as discussões sobre a temática da negritude. Para as autoras, “há uma necessidade de discussões que mostram o que acontece no cotidiano na contemporaneidade, para que assim haja a possibilidade de reflexão de como estão as relações étnico-raciais na sociedade hoje” (WATTHIER e FERREIRA, 2008, p. 82).

Resumindo o que disse a respeito do processo de construção de identidades de raça/etnia, gênero, sexualidade (e, minimamente, classe²¹) nos LDs, constato que a prática identitária ainda é concebida como um fenômeno fixo, estável, essencialista e naturalizado. Mesmo quando questões subversivas referentes às identidades são incluídas no LD, a velha roupagem permanece por baixo dessa aparente subversão. Com tal concepção em voga, ideologias e estereótipos são reproduzidos e fortalecem relações de poder favoráveis aos grupos dominantes. Se não resistidas, o LD continuará sendo uma “arma” (SOUZA, 2011) para a manutenção do cenário de injustiça social, a partir da escola e se estendendo a toda a sociedade. Maiores conclusões serão discutidas em meu capítulo analítico (cf. cap. 4). A seguir, considerarei algumas discussões referentes aos

²⁰ A ideologia do branqueamento diz respeito à promoção da raça branca (o branco europeu) representada como “modelo de humanidade e perfeição” (SILVA, 2004, p. 32), reforçando o sentido de inferioridade “natural” do negro. O branqueamento pode ser tanto físico quanto mental/psicológico. No LD, a ideologia do branqueamento se manifesta quando há predominância, em textos e imagens, de personagens brancos enquanto que os negros constituem a minoria, sendo representados, em geral, de maneira estereotipada.

²¹ São escassos os estudos que trazem uma análise de identidades sociais de classe nos LDs. Na maior parte deles, a referência a essas identidades é lida nas entrelinhas à medida que se discutem outras identidades sociais como as de gênero/sexualidade e raça/etnia.

diálogos do LD visto que eles comporão o *corpus* de análise nesta dissertação. Da mesma forma como o venho fazendo, apontarei considerações gerais e me referirei a algum estudo específico.

2.2.4 Os diálogos no LD

Os diálogos no LD a ser analisado ocupam uma posição central no LD uma vez que são eles que apresentam aos/às alunos/as a LE em seu aspecto oral no que concerne à estrutura e ao léxico (RICHARDS, 1980). Os diálogos passam a ser, também, um ponto de referência para os alunos se apoiarem em sua produção oral, servindo de modelo a ser seguido (NASCIMENTO, 2012; CHIARETTI, 1993). Enquanto modelo, os diálogos, dedutivamente, esperam que os/as alunos/as “percebam” as estruturas gramaticais nele contextualizadas, facilitando o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz. Nesse sentido, os diálogos são vistos como espaços para a contextualização da gramática e inserção de estruturas lexicais a serem utilizados pelos/as alunos/as, inicialmente, no momento de prática controlada. Isso justifica a sequência que se tem no tratamento dos diálogos em sala de aula segundo o manual do professor, ou seja, primeiro os/as alunos/as ouvem os diálogos; depois ouvem uma segunda vez com pausas para repetição; talvez o/a professor/a faça uma terceira leitura com a possibilidade de checagem de compreensão do vocabulário; e por último, em pares ou trios (dependendo de como o diálogo é organizado), os/as alunos/as praticam o diálogo para depois apresentar aos/às colegas. Essa é pelo menos uma sequência costumeiramente usada no contexto onde exerço minha prática pedagógica.

Dada a centralidade no LD e, por sua vez, no processo de ensino-aprendizagem no cenário da sala de aula de LE, os diálogos têm um papel singular na construção das identidades dos/as falantes de LE, no nosso caso o inglês. Ao construir identidades para tais falantes, os diálogos acabam por estabelecer ou não relações de identificações com os/as aprendizes (processo de identificação). Assim, ao entrarem em contato com os diálogos do LD, verifica-se a possibilidade de os/as alunos/as se identificarem com os sujeitos falantes representados ali ou mesmo a possibilidade de não-identificação, o que pode construir um sentido de silenciamento e de exclusão das identidades discentes (ver também MOITA LOPES, 2002). Se esta última possibilidade é a que se atesta, há o risco de os/as alunos/as silenciarem suas identidades para assumir aquelas impostas pelo LD.

Nesse sentido, identidades dominantes (hegemônicas), isto é, aquelas representadas no LD, passam a ser legitimadas, exercendo sobre o/a aluno/a um cerceamento da liberdade de assumir uma posição identitária com a qual ele/a se identifica (a esse quadro de cerceamento referir-me-ei como “abuso de poder” – cf. VAN DIJK, 2010). Não nego aqui uma possibilidade contrária a esta. As identidades hegemônicas podem ser contestadas e resistidas pelos aprendizes já que o poder não está somente no LD ou nas estruturas que o acolhem, como instituição-escola, autores, editoras, etc., mas também nos/as próprios/as alunos/as, dotando-os/as assim de agência. Enquanto agentes, os/as aprendizes têm o poder de resistência e o de se emanciparem (cf. 5.3) no que se refere ao livre exercício de identidades.

Gostaria a partir de agora de me concentrar em alguns estudos que se debruçaram sobre a análise dos diálogos do LD, em especial, o estudo de Gilmore (2004) que contrasta os diálogos do LD àqueles encontrados em interações autênticas. As categorias que o autor elencou para a análise dos diálogos me interessaram e servirão para a minha própria análise dos diálogos do LD. Iniciarei com algumas considerações concernentes às características dos diálogos de LDs de LE.

Não é incomum se ouvir comentários a respeito dos diálogos do LD. Pelo menos em meu contexto de prática pedagógica, frequentemente, ouço professores/as (e alunos/as também!) que ridicularizam os diálogos em termos dos assuntos abordados e de sua estruturação. Eu mesmo já me encontrei em crises de risos diante de diálogos que se assemelham com várias coisas, menos com uma interação real, isto é, com um diálogo autêntico. Considerando a abordagem comunicativa (BROWN, 2001, 2006; NUNAN, 1999; HARMER, 2007) – daqui em diante AC – os diálogos deveriam refletir interações reais na LE ou, ao menos, uma aproximação com conversas naturais encontradas no dia-a-dia. Idealmente, teríamos aprendizes de LE que, uma vez expostos aos diálogos do LD como modelo autêntico para a prática e o desenvolvimento de sua oralidade, estariam aptos/as para se comunicarem em contextos diversos. O que se percebe, contudo, dos estudos realizados sobre tais diálogos (NASCIMENTO, 2000, 2012; CHIARETTI, 1993, DALACORTE, 1991; GILMORE, 2004; CARTER e McCARTHY, 1994, 1997; CARTER, 1998; MYERS-SCOTTON e BERNSTEIN, 1988; WIDDOWSON, 1998) é a ocorrência de diálogos escritos como pretexto para introduzir aspectos gramático-lexicais (NASCIMENTO, 2012; CHIARETTI, 1993). Além disso, os diálogos são “[...] modelos simplificados e estruturados da fala natural, aos quais os aprendizes deveriam seguir para

terem sucesso na aprendizagem” (NASCIMENTO, 2012, p. 388). Gilmore (2004, p. 363) lista ainda outros fatores que contribuem para se ter diálogos pouco ou nada autênticos: os turnos conversacionais são organizados e de forma clara; existem poucos ou nenhum erro(s) performático(s) tais como hesitação, repetição, falsos começos; em diálogos de entrevista, os entrevistadores não dão réplica às respostas, o que os faz parecerem ‘frios’; e os tópicos são naturalmente desenvolvidos, às vezes, os tópicos mudam bruscamente.

Observe que, nesta discussão, a palavra-chave para diálogos que simulam a interação real é *autenticidade*. Sem uma discussão extensa sobre o que ‘autêntico’ vem a ser, valho-me da aproximação sinonímica dada por Cristóvão (2009), para quem textos autênticos equivalem a “[...] textos sociais em circulação, isto é, oriundos de contextos sociais reais, capazes de preparar o aluno para agir com a linguagem em diferentes contextos” (CRISTÓVÃO, 2009, p. 323). A esse respeito, Richards (2001) afirma que textos autênticos não foram produzidos para fins pedagógicos. O contrário de textos autênticos seria “[...] *textos didatizados*, que são, em sua maioria, simplificações de textos sociais em circulação [...]” (CRISTÓVÃO, 2009, p. 323), e ainda, [...] *textos fabricados*, que são escritos com função didática, podendo desviar o texto de seu objetivo, de seu público-alvo, de seu contexto, dificultando, portanto, sua compreensão” (CRISTÓVÃO, 2009, p. 323). Haja vista as definições apresentadas, passarei a me referir àqueles diálogos destituídos de autenticidade como *diálogos didatizados* (DDs) quer eles sejam simplificações de textos autênticos, quer sejam pedagogicamente fabricados (NASCIMENTO, 2012). Por fim, Nunan (1999) se refere à *autenticidade* enquanto marca discursiva presente nas interações reais de uso. Essa concepção coaduna com as categorias elencadas por Gilmore (2004) em sua análise às quais nos voltaremos a partir deste momento.

Em seu estudo, Gilmore (2004) investiga, inicialmente, a ocorrência de marcas discursivas em sete diálogos publicados em LDs entre os anos de 1981 e 1997. O método utilizado pelo autor consistia em transcrever os diálogos dos LDs e reformulá-los para que eles fossem reproduzidos de forma autêntica em interações fora da sala de aula. Esses diálogos autênticos foram gravados, transcritos para, então, serem comparados com os diálogos do LD quanto à ocorrência das seguintes marcas discursivas: densidade lexical²², falsos começos²³, repetição, pausas, sobreposição de turnos²⁴, falas

²² Corresponde à porcentagem de palavras lexicais - L (palavras que têm um sentido independente) em relação ao total de palavras (T) em um texto. A densidade lexical é expressa pela fórmula $D.L. = 100 \times L/T$.

encaixadas²⁵, recursos de hesitação e ecos discursivos²⁶. Vale ressaltar que, para seu estudo, Gilmore (2004) selecionou um único gênero, a saber, encontros comerciais²⁷, levando em conta que diferentes tipos de conversa resultam em diferentes tipos de linguagem (CARTER e McCARTHY, 1997). Os resultados advindos dessa comparação foram utilizados, depois, para uma segunda comparação, agora com LDs mais recentes. Por fim, Gilmore (2004) apresenta o seguinte quadro comparativo:

Tabela 1: Comparação entre dados do LD e de interações autênticas referentes à ocorrência/frequência de traços discursivos a partir de uma amostra de 1283 palavras.

Traço discursivo	Dados do LD	Dados autênticos
Falsos começos	0	6.5
Repetição	1	24.14
Pausas	4	61.3
Sobreposição de turnos	0	6.03
Falas encaixadas	1	8.82
Recursos de hesitação	8	54.3
Ecos discursivos	4	30.2

Fonte: adaptado de GILMORE (2004, p. 366).

As marcas discursivas que aparecem na tabela acima podem ser compreendidas referenciando o texto do autor. Para que o/a leitor/a consiga fazer uma leitura geral da tabela, basta ter em mente que todos os traços discursivos apresentados estão, segundo Gilmore (2004), presentes em diálogos autênticos no dia-a-dia. Uma maior ou menor ocorrência desses traços aponta para um maior ou menor grau de autenticidade com relação aos diálogos. Do seu estudo comparativo, Gilmore (2004) observou que diferenças existem no que tange ao tamanho das conversas estabelecidas. Nesse caso, os

Quanto maior for a densidade lexical de um texto, maior será a quantidade de vocábulos presentes nele, daí, maior esforço cognitivo é requerido para a compreensão do texto.

²³ Falsos começos assim como repetições são considerados erros performáticos que o falante comete nos diálogos naturais pela interrupção de um enunciado para repeti-lo e/ou reformulá-lo, logo, têm uma função corretiva. Por exemplo, a expressão “quero dizer” ou seu equivalente em inglês “I mean” implica uma reestruturação do pensamento.

²⁴ Estado em que dois ou mais falantes falam ao mesmo tempo.

²⁵ As falas encaixadas (tradução de *latching* em JOSEPH [2006]) se caracterizam pela ausência de pausa entre os turnos, e, às vezes, uma pequena sobreposição.

²⁶ Ecos discursivos (tradução de *back-channels* em SCHUBERT [2010]) diz respeito a sons ou respostas verbais emitidas pelo ouvinte que indicam que ele está acompanhando o que está sendo dito, sem, contudo, expressar desejo de tomada do turno de fala.

²⁷ Encontros comerciais (tradução de *service encounters* em SCHUBERT [2010]) é o gênero em que duas pessoas, geralmente estranhos, se encontram para um pedir informação para o outro, por exemplo, um turista pedindo informação em um centro de informação turística.

diálogos autênticos foram de extensão superior quando comparados aos DDs. Ele notou também que as conversas autênticas tinham uma estrutura mais complicada, sendo que o padrão pergunta-resposta era perturbado por inúmeros fatores. Isso é um tanto claro se pensarmos que um DD é controlado pela limitação do próprio diálogo escrito em termos de previsibilidade contida no livro ao passo que em interações autênticas, por exemplo, perguntas não previstas podem surgir dentro de uma determinada situação. Gilmore (2004) assevera que, na vida real, os diálogos não são tão simples e diretos como apresentados no LD. Ecoando Carter (1998, p. 47, t.m):

A língua/gem de alguns livros representa uma sociedade do “pode-se fazer” na qual as interações são em geral tranquilas e livres de problemas, os falantes cooperam uns com os outros educadamente, as conversas são estruturadas, organizadas e previsíveis [...] as perguntas e respostas estão mais para uma seqüência do que na forma que aparecem em um *quiz show* ou em um interrogatório em um tribunal²⁸.

Gilmore (2004) conclui, por fim, que os diálogos nos LDs carecem de autenticidade, o que faz com que eles representem uma língua (LE) aparente/ideal e não real. O autor parece compreender bem a razão de os diálogos serem inautênticos. Uma das razões diz respeito ao principal objetivo dos diálogos, que é ser um meio para se apresentarem novas estruturas aos alunos, resultando em DDs, isto é, textos ‘autênticos’ simplificados. Tal simplificação é bem-vinda nos LDs já que facilita as tarefas de compreensão oral (*listening*). Aqui faço meu o pensamento de Gilmore (2004) quando diz que se objetivamos preparar os alunos para um uso comunicativo competente da língua, somos obrigados a apresentar modelos autênticos dessa língua a eles em algum momento do processo de ensino-aprendizagem de LE. Mas quão benéfico é para eles privá-los de entrar em contato com a complexidade das interações autênticas até um momento dito ideal? Até que ponto, se isso for possível, os/as professores/as e o LD conseguem confinar a língua a estruturas simplificadas? Não se estaria, ao proceder assim, transformando as aulas de LE em um espetáculo onde se cria um show de aparências, um mundo de realidade invertida? Com estas perguntas fomento o processo de reflexão a ser completado em parte na análise e nas considerações ‘finais’. Sublinharei, posteriormente, as implicações concernentes a essa questão no que tange à construção das identidades dos/as falantes de inglês e dos/as aprendizes de LE apesar de elas poderem ser lidas nas

²⁸ Texto original: “The language of some coursebooks represents a ‘can do’ society, in which interaction is generally smooth and problem free, the speakers cooperate with each other politely, the conversation is neat, tidy and predictable [...] the questions and answers sequenced rather in the manner of a quiz show or court-room interrogation.

entrelinhas de tudo o que discutimos aqui. Escolhi suprimi-las por hora para não soar redundante quando me referir a elas em minha análise.

Se o LD é caracterizado por conter DDs com interações inautênticas entre os/as falantes de LE representados nele, é igualmente verdadeiro o argumento de que o LD representa uma realidade invertida (DEBORD, 1997) ao tratar de tópicos que constroem um mundo ilusório, tópicos estes que são selecionados por seus/as autores/as e editoras de forma a excluir todo assunto com potencialidade para levantar discussões “calorosas”, por vezes, consideradas tabus. Todo diálogo trata sobre um ou vários assuntos e acerca deles argumentaremos a seguir.

2.2.5 O LD e os Tópicos

Recordando-me dos livros que usei durante a minha aprendizagem de língua inglesa e ao longo dos anos de ensino de inglês, percebo que muitos dos assuntos eram recorrentes nos diferentes LDs, sendo que a recorrência dos temas se dava, também, em diferentes níveis de uma mesma série didática. O que aparenta ser uma simples predileção por determinados assuntos por parte dos produtores do livro pode significar uma seleção enviesada que procura legitimar e, por seu turno, naturalizar tópicos “pacíficos”, excluindo aqueles tópicos conflitantes (cf. 2.2.2, p. 18 sobre “seleção naturalizada”). Portanto, a seleção de quais tópicos/conteúdos devem integrar um LD é crucial para se realizar uma análise crítica dele, considerando que tal seleção traz consequências para a construção das identidades no/pelo LD ao denunciar uma visão de mundo com a qual o aluno pode ou não se identificar, levando-o a agir ou não nesse mundo representado no LD e sobre ele (TÍLIO, 2006, 2011, 2012). *Qual a natureza dos conteúdos do LD?, quem os seleciona: autor ou editora? e como são escolhidos os conteúdos?* são questões que enfocaremos nos próximos parágrafos.

Quando discorri sobre as características mais recorrentes do LD nos estudos sobre ele, destaquei uma que diz respeito à seleção que os livros fazem quanto aos conteúdos. Nas pesquisas em geral, em se tratando dos conteúdos, lemos que há a predominância de conteúdos redundantes ao abordar temas repetitivos (SOUZA, 2002), conteúdos que representam o mundo “perfeito”, isto é, sem conflitos (TÍLIO, 2006; 2010; 2012), conteúdos que focam o etnocentrismo e uma pluralidade superficial (TÍLIO, 2010), além

de trazer tópicos tidos como ou positivos ou negativos, por exemplo, tópicos includentes/excludentes, tradicionais/modernos, globalizados/ localizados, descontextualizados/contextualizados, estereotipadores/diferenciadores, conscientizadores/alienantes, entre outros (TÍLIO, 2006, 2010). Todas essas conclusões acerca dos conteúdos do LD abrangem os mais diferentes tópicos, que incluem viagens, lazer, comida, moda, esportes, datas comemorativas, e outros mais. Curioso é notar que diferentes livros didáticos de diferentes línguas parecem ter os mesmos conteúdos e retratam os mesmos tópicos apesar do luxuoso *design* gráfico que, por vezes, diferencia um livro do outro. Quando leio pesquisas que desnudam a natureza dos temas contidos no LD com conclusões como as que vimos acima, pergunto-me por que os autores não adotam uma nova postura de inserir assuntos diferenciados e que condizem com a realidade objetiva do mundo, por exemplo, com questões controversas e outras com as quais os/as alunos/as possam se identificar. A crítica informal que comumente se ouve é que a culpa é do/a autor/a. Somos tentados a afirmar como resultado das nossas análises do LD que o livro do/a autor/a ‘X’ traz temas que reforçam estereótipos e a exclusão. Mas até que ponto a autoria do LD se restringe somente ao/à(s) autor(es/as)? Não haveria outros/as “autores/as” com um maior poder de seleção dos conteúdos veiculados no LD que não o/a autor/a que o escreveu? Quem, afinal, seleciona os conteúdos?

Para responder a tais perguntas, é preciso ter em mente o fenômeno da globalização, que fomentou a expansão da língua inglesa e, por sua vez, abriu portas para o estabelecimento do mercado editorial do LD. Refiro-me aqui ao LD produzido para o comércio internacional, isto é, o LD global (GRAY, 2002). Nesse contexto, o LD assume um papel de mercadoria (*commodity*) a ser comercializada e seus conteúdos resultam da interação de diferentes interesses, por vezes, contraditórios, sejam eles éticos, pedagógicos e/ou comerciais (GRAY, 2002, p. 157). Gray aponta uma característica do LD concernente a essa discussão que é a sua sutil *desterritorialização*. Isso explica, em parte, o fato de se ter livros de natureza global, internacional, retratando tópicos em comum. No que se refere ainda aos conteúdos, Gray (2002) assevera que um conjunto de diretrizes²⁹ é dado a todos os/as autores/as de materiais didáticos de inglês de forma a contemplar duas áreas: inclusão (*inclusivity*) e inadequação (*inappropriacy*).

²⁹ Gray (2002) afirma que uma lista de diretrizes de uma editora contém mais de trinta itens a serem evitados.

A *inclusão* diz respeito a uma abordagem não-sexista no que se refere à representação de homens e mulheres no LD com igual aplicabilidade para representações de classe, raça/etnia, gênero, entre outros. Tal representação deve condizer com o mundo real em que mulheres, por exemplo, são responsáveis por mais da metade da população, fato esse que serve para justificar maior representatividade da mulher no LD. Essa representatividade não deve ocorrer apenas por meio de imagens, mas deve estar presente nos nomes dos falantes, nos exercícios de prática gramatical e diálogos, nas vozes dos exercícios de compreensão oral (*listening*) e nos/as personagens dos materiais didáticos de apoio como nos vídeos, por exemplo. Gray (2002) também nos diz que, nas diretrizes mencionadas, é reservado um espaço para discussão sobre os estereótipos e como evitá-los. Uma lista de controle é dada aos/às autores/as de materiais didáticos de inglês a fim de assegurar que os materiais apresentem “[...] mulheres sendo assertivas, usando sua iniciativa, demonstrando autocontrole, e homens sendo vulneráveis, emocionais, e necessitando reconforto” (GRAY, 2002, p. 158). Apesar dessas diretrizes, Gray (2002) argumenta que o uso dos “textos autênticos” no LD desfavorece, muitas vezes, o combate ao sexismo uma vez que o/a autor/a do LD “não detém o controle” sobre outros discursos encontrados naqueles textos. As recomendações, nesse caso, seriam a de levantar discussões com os/as alunos/as sobre o assunto em sala de aula, ou ainda, esclarecer para os/as alunos/as que a visão sexista apresentada não é a do/a autor/a do LD. Outras diretrizes são dadas quanto ao uso da linguagem de modo que não reproduza uma visão sexista. Assim, há de se evitar o masculino para referenciar tanto homens quanto mulheres bem como se deve fazer uso de linguagem politicamente correta no que se refere ao sexismo, por exemplo, o uso da palavra *girl* quando o mais apropriado seria usar *young woman* (GRAY, 2002, p.158).

Sobre esse aspecto da *inclusão*, gostaria de adicionar um comentário crítico de Thornbury (1999) com o qual eu comungo. Muito embora se pareça que o LD da atualidade tenha adotado uma atitude mais responsável no que tange à seleção de tópicos incluídos (THORNBURY, 1999), isto é, uma adesão às diretrizes prescritas (GRAY, 2002; PORRECA, 1984), tal inclusão serviu mais o propósito de agradar a todos/as à medida que aparenta estar comprometido com questões éticas e políticas do que servir de discussão na unidade do LD para fins de reflexão crítica. Uma atitude como essa, que visa produzir um efeito atrativo sem uma real importância, é o que chamamos de “decoreação de vitrine” (THORNBURY, 1999, p. 1). Como questiona Thornbury (1999, p.

15): “[...] Até que ponto [incluir tópicos por razões que não a de desconstruir estereótipos] é simplesmente uma decoração de vitrine?³⁰”.

Outra área contemplada pelas diretrizes da editora para autores/as de materiais didáticos é a *inadequação*. Estando relacionada à *inclusão*, o parâmetro da *inadequação* concerne a tópicos que devem ser evitados por autores de materiais didáticos. Tais tópicos aparecem na forma do acrônimo PARSNIP, o qual se refere, respectivamente, à política, álcool, religião, sexo, narcóticos, -ismos e *pork*³¹ (GRAY, 2002; THORNBURY, 2002; TÍLIO, 2006, 2010, 2012). Segundo Gray (2002), ao reportar sua experiência com o mercado editorial, uma lista provida por uma editora a qual ele teve acesso continha cerca de trinta tópicos “tabus” (TÍLIO, 2010), que ou deveriam ser evitados ou lidados com extremo cuidado. Entre eles estão: álcool, anarquia, AIDS, Israel e estrela de seis pontas, política, religião, racismo, sexo, ciência genética, terrorismo e violência.

A *inadequação* se baseia na percepção sensível dos/as consumidores/as frente aos tópicos abordados pelo LD visto que estes podem vir a ser culturalmente ofensivos. Entretanto, excluir os tópicos PARSNIP do LD traz uma série de impactos, dentre eles, uma produção de LDs homogêneos em termos de compartilharem os mesmos tópicos segundo a filosofia “um tamanho serve para todos” (GRAY, 2002, p. 159). Por essa filosofia, tópicos “seguros” são recorrentes nos mais diferentes LDs, como, por exemplo, tópicos relacionados à viagem ao estrangeiro.

Outro impacto seria a construção de uma “identidade deteriorada” (GOFFMAN, 2012) no que se refere à cultura da língua-alvo uma vez seus aspectos “inapropriados” são “sanitarizados” (GRAY, 2002, p. 159) ou higienizados no LD por razões comerciais. Sendo essas as razões que vão ao encontro dos interesses do mercado editorial na “subcultura do ensino de inglês como LE” (THORNBURY, 1999), isto é, razões meramente econômicas, “a *inclusão* politicamente correta [...] é solapada pela exclusão motivada comercialmente, a qual neutraliza o material [didático] e, com frequência, impede o engajamento linguístico com certos tópicos³²” (GRAY, 2002, p. 159 – 160,

³⁰ Texto original: “But to what extent is all this simply window-dressing?” (THORNBURY, 1999, p. 1).

³¹ Referência à carne de porco visto que, em culturas diferentes, o porco é considerado um animal impuro, especialmente do ponto de vista religioso; portanto, um tópico controverso.

³² Texto original: “The politically correct [...] inclusivity is undermined by a commercially motivated exclusivity which neutralizes the material and often prevents linguistic engagement with certain topics” (GRAY, 2002, p. 159 – 160).

t.m). Nesse ponto, gostaria de compartilhar um fato que exemplifica a citação anterior endereçada à questão do LD a serviço do mercado consumidor.

Ao analisar diversos LDs lançados em épocas diferentes, Tílio (2010, 2012) conclui que a série do LD *Framework* foi a que apresentou uma proposta de subversão mais explícita no que tange à construção de identidades de gênero e de sexualidade. Os livros 2 (2003) e 4 (2004) da série mencionada traziam textos que retratavam filhos gays e diferentes casais, por exemplo. Em edições reformuladas da série nos anos de 2007 e 2009, Tílio (2012) constata que o texto sobre filhos gays foi substituído por um acerca de “homens e mulheres em situações de liderança” (TÍLIO, 2012, p. 138) e a discussão sobre diferentes casais que focava o casal homossexual Simon e Ricardo foi substituído pelo casal heterossexual Simone e Ricardo. Percebe-se, assim, que houve aí um apagamento das identidades de gênero e sexualidade. A questão que surge é: por quê? A primeira resposta que me vem à mente é que os tópicos abordados estão entre aqueles listados pelas editoras no acrônimo PARSNIP. Em conversa informal com funcionários da editora, Tílio (2010, 2012) afirma que a justificativa dada é a de que os “ajustes” feitos decorreram da rejeição do LD por parte de países “mais conservadores” (TÍLIO, 2012, p. 139) devido aos tópicos polêmicos. Por ser destinado ao mercado internacional, o LD “[...] deve adequar-se ao maior número possível de mercados consumidores” (TÍLIO, 2012, p. 139). Uma última consideração a respeito dos conteúdos presentes no LD surge aqui.

Resgatarei um questionamento que tenho sobre a autoria do LD. Conforme já mencionei em outro lugar, a responsabilidade parece sempre ser a do/a autor/a, que, aparentemente, detém o poder de decisão quanto a quais assuntos incluir no LD. Depois de discorrer sobre as exigências das editoras em termos de parâmetros como a *inclusão* e a *inadequação*, vemos que a escolha dos tópicos não depende do/a autor/a somente. Sua escolha é restringida pela voz da editora, sendo que, na relação autor/a-editora, aquela é privilegiada do ponto de vista de dominância sobre a voz do/a autor/a. Ainda, levando em conta a voz do mercador consumidor, este passa a integrar a relação autor/a-editora (agora autor/a-editora-mercado consumidor) e assume uma posição privilegiada de poder em referência ao/à autor/a e à editora. Concluindo o pensamento, “[...] a voz do autor fica comprometida pela voz da editora [...]. A editora, por sua vez, é comprometida com as vendas. Nenhuma editora publica algo que não vende” (TÍLIO, 2010, p. 187).

Tratamos nesta subseção da natureza dos conteúdos contidos no LD bem como o seu processo de seleção norteado por diretrizes prescritas pelas editoras e, indiretamente, pelo mercado consumidor. Com a compreensão de que os conteúdos são a base sobre a qual se estruturam as diversas atividades propostas pelo LD, como atividades de leitura, de escrita e de conversação (estas últimas, por vezes, na forma de diálogos), eles (os tópicos) se tornam um dos aspectos centrais para a construção de identidades sociais na sala de aula à medida que exibem uma visão de mundo que mais se assemelha ao “país das maravilhas” que à realidade pós-moderna na qual os/as alunos/as se inserem, realidade essa marcada pela violência, corrupção e rearranjos estruturais de ordem familiar, sexual, dentre outros. Fechamos, assim, esta parte, compartilhando da visão de Gray (2002) ao enxergar os conteúdos do LD como pontes que “[...] conectam o mundo do inglês com o mundo dos alunos” (GRAY, 2002, p. 164), dando a estes possibilidades “[...] de exercerem suas identidades do mundo real” (TÍLIO, 2010, p. 185).

2.2.6 O LD e as Imagens

No momento atual, percebe-se uma proliferação de imagens no LD que o torna atraente, do ponto de vista estético, ou, de uma perspectiva pedagógica, diz-se que as imagens, dentre outras funções, auxiliam na contextualização dos textos e de atividades de compreensão oral e de produção escrita. Uma forma inicial de compreender tal proliferação é entender o contexto sócio-histórico pós-moderno já mencionado, em particular, a sociedade do espetáculo ou, ainda, o “século das imagens” (NEIVA, 2006). Façamos uma parada obrigatória a esse respeito.

Apesar de já terem feitas considerações gerais acerca da sociedade do espetáculo, vejo a necessidade de retomar algumas (e acrescentar outras) características atribuídas às imagens circulantes nesta sociedade para uma melhor compreensão do que discorreremos nos parágrafos futuros. Começarei destacando duas principais características do espetáculo para, então, relacioná-las com a centralidade da imagem na espetacularização do LD (OLIVEIRA e MOTA, 2005).

O espetáculo pode, assim, ser caracterizado: (1) é uma ficção; (2) constitui-se no/pelo excesso. Esses dois aspectos trabalham conjuntamente para a produção do espetáculo no LD uma vez que o excesso de informações, cores e imagens veiculados no

LD transformam a ficção em uma “realidade”, seja pela construção de uma hiper-realidade³³ (NEIVA, 2006) decorrente da simulação enquanto experiência visual, o que concorre para o apagamento das contradições inerentes à sociedade; seja pela representação de identidades de sujeitos e coisas, produzindo conhecimentos que “[...] unificam, homogeneízam, regulam, institucionalizam e [...] espetacularizam” (OLIVEIRA e MOTA, 2005, p. 91) tais identidades.

A característica do excesso conduz, ainda, a um efeito de identificação. No caso do LD, anula-se o “estranho” para trazer ao aluno o que é “familiar”. O “familiar” seria, para exemplificar, artistas hollywoodianos, certas marcas de produtos, padrões de relacionamento heterossexual, ter acesso a viagens internacionais, entre outros. Por vezes, o “familiar” é apresentado sob a “vestimenta da novidade; do nunca-antes-jamais-visto” (OLIVEIRA e MOTA, 2005, p. 91) por meio de conteúdos legitimados pela sociedade.

No século das imagens, as próprias imagens são investidas de centralidade à medida que releva a realidade a segundo plano, reconstituindo-a enquanto simulação. O prestígio que ela recebe é decorrente dessa substituição da experiência vivida pela representação, isto é, “[...] a vida aqui experimentada pela experiência da contemplação panorâmica e até mesmo por cartões-postais” (NEIVA, 2006, p. 76).

Se as imagens têm invadido os mais diversos setores dessa sociedade (cinema, jornalismo, propaganda/marketing, medicina, arquitetura, entre outros), um LD que não contém imagens parece perder popularidade entre seus consumidores (OLIVEIRA e MOTA, 2005). É fato, pois, que as imagens têm assumido uma importância central para se entender a configuração temporária da sociedade pós-moderna. Não poderia, pois, abrir mão de considerá-las aqui neste trabalho que se propõe analisar o LD. Mais do que um adorno ou objeto de decoração no LD, a meu ver, as imagens são textos visuais (BROWETT, 2009; FERREIRA, 2012) que nos remetem a representações (NEIVA, 2006; JOLY, 2012; PAIVA, 2010). Elas trazem representações visuais acerca do mundo e de seus atores sociais. Na conjuntura do ensino-aprendizagem de LE, os textos imagéticos são discursos que constroem identidades sociais de falantes de inglês e, por conseguinte, as identidades dos/as aprendizes de língua inglesa. As identidades

³³ Para Neiva (2006), a fotografia cria uma hiper-realidade ao exprimir mais do que as aparências do real, simulando “[...] como presença aquilo que sabemos estar ausente, mas que, mesmo assim, nos convence de sua existência, ainda que no passado. [...] A imagem torna-se mais que real porque a natureza é reduzida à aparência da aparência. A duplicação obsessiva das imagens nos afasta dos referentes, purificando até à alucinação nossa experiência de qualquer uma das representações” (NEIVA, 2006, p. 73 – 74).

representadas no livro através das imagens podem contribuir ou não para que os/as aprendizes construam suas próprias identidades de maneira a questionar relações assimétricas de poder e resistir a discursos hegemônicos; identidades que os tornem livres (emancipados) para agir na sociedade pós-moderna. Assim, justifica-se submeter as imagens do LD ao crivo analítico com vistas a, juntamente com as análises dos textos escritos (diálogos, neste caso), depreender a concepção de identidade construída, quais identidades elas são e suas implicações para a construção das identidades dos aprendizes. Outras considerações se fazem necessárias ainda para essa discussão acerca da imagem.

Temos falado em imagem, mas nenhuma definição foi provida até o momento. “Imagem” é um termo com diversos usos e que remete a inúmeras significações. Embora se compreenda em geral qualquer referência que se faça ao termo, na literatura não há um consenso quanto a uma definição precisa. Para este trabalho, me utilizarei de algumas definições. A primeira delas é a de Neiva (2006, p. 5) segundo a qual “imagem é basicamente uma síntese que oferece traços, cores e outros elementos visuais em simultaneidade”. Para o autor, os variados aspectos composicionais da imagem (tamanho, enquadramento, cores, entre outros), apreendidos em sua totalidade e em relação uns com os outros no interior de um espaço que não o real (o LD para nós), produzirão um significado global.

Outra definição é dada por ASHWIN (1979 apud PAIVA, 2010, p. 19) para o qual “ilustração ou imagem é um conjunto de sinais gráficos que se assemelham a outras ‘entidades’ como pessoas, objetos, ambientes e efeitos visuais efêmeros como luz, sombra e reflexo”. Sobre essa definição, vejo a necessidade de apresentar dois comentários. O primeiro é o fato de que Ashwin (1979) faz uso dos termos “ilustração” e “imagem” de modo intercambiável. Nesta dissertação, escolhi considerar “ilustração” e “imagem” como coisas distintas motivado pela apresentação desses textos imagéticos na seção específica do LD que analisarei. Portanto, referir-me-ei à “imagem” enquanto sinônimo de “imagem fotográfica” (NEIVA, 2006), isto é, uma fotografia. Por “ilustração”, apontarei para a definição do termo “figura” (TWYMAN, 1985 apud PAIVA, 2010, p. 19), a saber, “[...] **imagens feitas à mão ou por máquinas** que se relacionam, ainda que remotamente, à aparência ou estrutura de coisas reais ou imaginadas”. Mesmo querendo estabelecer uma diferenciação, o que intento chamar de *ilustração* pode ser considerada um tipo de imagem. Penso haver aí sentidos ideológicos

no que se refere à escolha entre se usar imagens e/ou ilustrações no LD. Falarei a esse respeito em minha análise.

O segundo comentário referente à definição de Ashwin (1979), que também dialoga com a de Twywan (1985), concebe imagem como uma representação visual. É essa mesma concepção que adotarei com relação aos textos visuais, o que me permitirá relacioná-la à construção de identidades sociais. Acrescento que a forma como tenho me referido à imagem, estando mais associada ao LD, me leva a fazer um recorte teórico diante dos diferentes tipos de imagens e domínios às quais elas podem pertencer. Desse modo, para o presente estudo, tomarei como referência as imagens fixas em detrimento das animadas (vídeos, por exemplo). Também, como já aponte, as considerarei pertencentes ao domínio das representações visuais em oposição às representações mentais.

Indiscutível é a essa altura o fato de que as imagens se destacam no cenário do ensino-aprendizagem de LE, podendo vir a servir de auxílio para se aprender uma língua. Em *Aquisição de Segunda Língua*³⁴, percebe-se o posicionamento unânime dos/as autores/as quanto à adoção das imagens como ferramentas para maximizar as chances de aprendizagem. Nesse sentido, as imagens são “dotadas” de uma função pedagógica (JOLY, 2012) ou didática³⁵ (PAIVA, 2010), que indicam um bom funcionamento na comunicação de uma mensagem para o outro (PAIVA, 2010).

Entre as funções didáticas, apontadas por Paiva (2010) e entendidas aqui como vantajosas, temos a relação das imagens com a motivação. Elas podem proporcionar diversão e instigar o interesse e a curiosidade bem como ativar os sentimentos, o intelecto e o lado afetivo dos/as alunos/as. Relacionado ao intelecto, Schriver (1997) e Macaire e Hosch (1996 apud PAIVA, 2010) discorrem sobre a memória ter a tendência de ser melhor para imagens do que para textos. Assim, as imagens são frequentemente lembradas por um longo tempo depois de vistas.

As imagens também podem servir de demonstração, ilustrando ou exemplificando objetos, situações, processos, aspectos culturais e até gramática (MACAIRE e HOSCH, 1996 apud PAIVA, 2010) para minimizar a dificuldade linguística que o/a aluno/a possa

³⁴ Área que se propõe a investigar os fatores envolvidos no processo de se aprender/adquirir uma segunda língua ou língua estrangeira (cf. COOK, 1993; ELLIS, 1994).

³⁵ Segundo Paiva (2010), as imagens não possuem em si uma função didática. A função dependerá do uso que se faz delas.

encontrar. Ainda, elas podem fornecer informações não-verbais sobre aspectos globais ou mais detalhistas a respeito de uma dada representação. Relacionado ao que dissemos, as imagens quando usadas conjuntamente com textos podem ser mais eficazes para a aprendizagem do que o uso do texto somente. Texto e imagem, nesse sentido, deveriam ser trabalhados lado a lado nas aulas de LE. A imagem aí serviria como uma ferramenta de contextualização para o texto ou assunto a ser abordado.

Em relação ao que acabei de discorrer, me veio à mente a lembrança dos treinamentos que recebi em uma escola de idiomas na qual trabalhei como professor de inglês. Fui treinado para saber explorar imagens do LD nas aulas de inglês como forma de contextualização das atividades (os diálogos, geralmente) e, também, para permitir os/as alunos/as explorarem os diferentes significados. Essa é uma prática que ainda faço, pois estou convicto de que as imagens presentes no LD podem servir enquanto funções didáticas para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Outras funções que poderiam ser mencionadas são a otimização do tempo que as imagens proporcionam (considere a questão sobre o que levaria mais tempo de realização: a descrição de uma imagem ou simplesmente mostrá-la?) e as inúmeras significações às quais elas podem remeter. É evidente que, assim como nos textos, há a tentativa da fixação de um único significado e, conseqüentemente, o apagamento dos demais. Caberia, pois, ao professor levar os/as alunos/as a explorar os diferentes significados existentes nelas.

Se por um lado falamos em funções pedagógicas quanto ao uso das imagens, por outro, é possível comprometer a comunicação da mensagem a ser entregue quando as imagens são usadas ou aparecem indevidamente no LD. Schriver (1997), Tonelli e Quevedo-Camargo (2008) argumentam que uma imagem com função decorativa/estética pode vir a atrapalhar a compreensão do que se pretende informar uma vez que a imagem seria um motivo de distração para o aluno. De maneira análoga, se as imagens ligadas a um texto escrito específico falharem em referenciá-lo, o aluno deverá fazer um esforço para inferir a relação almejada, que, por seu turno, tornará o texto a ser lido menos eficiente. À primeira vista, esse argumento me pareceu plausível. No entanto, considero que a produção de um LD é feita de escolhas que permeiam todo o processo, inclusive a

escolha de quais ilustrações o livro deve conter (BROWETT, 2009)³⁶. Ilustrações que destoem de seus textos foram escolhidas para estar ali por uma razão. Conjeturemos algumas: criar um efeito intencionado de contradição para fins didáticos, como discussão, por exemplo; ou tomar um posicionamento ideológico de maneira implícita. Nessa linha de pensamento, imagens que aparentam ser “decoração” podem revelar sentidos associados a ideologias e ao poder hegemônico, não constituindo, pois, um ornamento para o/no LD.

Uma segunda desvantagem referente ao uso de imagens diz respeito à relação entre imagem e texto. Schriver (1997) assevera que quando imagem e texto estão separados fisicamente no espaço ou tempo, por exemplo, texto e imagem aparecem em locais diferentes, o/a leitor/a-aluno/a se vê obrigado a “[...] dividir sua atenção entre os dois modos e integrar as fontes de informações separadas antes que o conteúdo possa se tornar inteligível” (PAIVA, 2010, p. 24 – 25), levando-o a distrair-se de pensar sobre o texto. Entendo que o que acabei de mencionar é um aspecto que varia de uma pessoa para outra. Não seria um problema, para mim, fazer leituras de informações separadas para, depois, integrá-las. Isso tem mais a ver com o desconforto de me reportar a texto e imagem que se encontram em páginas diferentes.

Nesta seção, almejei apresentar ao/à leitor/a as principais considerações sobre imagem e alguns apontamentos sobre sua inserção e uso no LD. Não foi meu objetivo aqui aprofundar-me nas teorias sobre imagem nos campos da Semiótica e *Design* apesar de algumas leituras extensivas que fiz. Aquilo que se omitiu e que se apresenta como importante para o/a leitor/a sobre a questão atual aparecerá no capítulo metodológico. É preponderante fechar esta seção tendo em mente a concepção de imagem como representação visual, que, por sua vez, abre espaço para a re/construção de identidades sociais legitimando-as ou subvertendo-as.

Na seção seguinte, adentraremos o território das identidades com uma caracterização inicial. Essa temática trará asserções concernentes à relação entre identidades, representação e poder. Servir-me-ei, também, das teorias advindas da Análise Crítica do Discurso no que cerne à prática social e às teorizações sobre ideologia e hegemonia. Avancemos.

³⁶ A esse respeito, Browett (2009, *online*, t.m) afirma: “textos visuais são intencionalmente construídos e envolvem escolhas”. E ainda, “escolhas acerca dos elementos de textos visuais serão culturalmente determinadas”.

2.3 Identidade: Considerações Iniciais

“Identidade” é um construto complexo (BLOCK, 2007) que tem atraído o interesse de pesquisadores das ciências sociais nas últimas décadas com o reconhecimento do quadro sócio-histórico contemporâneo, pós-moderno (GIDDENS, 1991, 2002, 2011; BAUMAN, 1998, 2001, 2005, 2009; BECK, 2000). Uma vez que a presente temática é central para esta dissertação, é preciso compreender “identidade” segundo a concepção que nos permitirá apreender o processo de construção de identidades sociais dos falantes de inglês no LD e seu impacto sobre as identidades dos/as aprendizes ao estudarem uma LE.

Para início de conversa, me distanciarei das abordagens tradicionais que têm concebido identidade a partir da abordagem do determinismo biológico ou de uma abordagem estruturalista social. Cabe aqui uma explicação. Para a primeira, as características dos indivíduos (cor da pele, sexo biológico, estrutura corporal, entre outras) e seus comportamentos estariam diretamente relacionados aos genes e a fatores de caráter evolutivo. Em outras palavras, um indivíduo é aquilo que os seus genes determinam; por exemplo, relacionar o comportamento de alguém ao seu sexo ou cor de pele. Block (2007) afirma que essa abordagem ainda está presente, mesmo que inconscientemente, no discurso cotidiano. Um exemplo que ele dá é um contexto familiar em que as ações da criança são explicadas pelo dizer “ela é igual a seu pai” (BLOCK, 2007, p. 11).

A segunda abordagem – estruturalista social – é uma visão sociológica de Durkeim (1964 apud BLOCK, 2007) que diz respeito à “[...] busca de leis universais ou regras de comportamento humano³⁷” (BLOCK, 2007, p. 12). Por essa abordagem, a identidade do indivíduo é formada nas/pelas condições sociais. Logo, outros significados podem ser lidos: (1) os indivíduos são determinados pelo pertencimento a categorias sociais como família, educação, classe social, entre outras; (2) num sentido mais amplo, os indivíduos são moldados e formados por sua cultura³⁸. Comparando as duas abordagens, percebemos que a estruturalista social apresenta um avanço em relação ao determinismo biológico ao considerar fatores de ordem social na formação da identidade.

³⁷ Texto original: “[A social structuralist approach to identity is understood here to involve the] search for universal laws or rules of human behavior” (BLOCK, 2007, p. 12).

³⁸ ‘Cultura’ para a abordagem estruturalista social pode ser entendida como uma “[...] visão de mundo relativamente fixa, modos de comportamento e artefatos de um grupo particular de pessoas” (BLOCK, 2007, p. 12).

Entretanto, a abordagem estruturalista social é limitada para explicar a complexidade das identidades já que ela traz enquadramentos sociais fixos e, de certa forma, determinados (determinismo social).

Em consonância com as duas abordagens apresentadas, Hall (2011) apresenta uma gênese que aponta para o nascimento e a morte do sujeito moderno, perpassando por três concepções de identidade, a saber, do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. Enxergar essas três concepções nos ajudará na tarefa de entender a concepção de sujeito que tenho adotado para este estudo.

O sujeito do Iluminismo era aquele indivíduo centrado, unificado, dotado de razão, de consciência e de ação. Ele nascia com um “eu” (seu centro) que se desenvolvia de maneira estável, permanecendo o mesmo durante toda sua existência. O nascimento desse sujeito foi desencadeado por movimentos na história, dentre os mais conhecidos estão o Humanismo Renascentista, colocando o homem no centro do universo; e o Iluminismo (daí a designação “sujeito do Iluminismo”) que o representou como o homem racional e científico. Esse sujeito do qual falamos é conhecido, também, como “sujeito cartesiano³⁹”, isto é, uma “[...] concepção de sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento” (HALL, 2011, p. 27).

Conforme a sociedade tornava-se mais complexa, complexidade essa que pode ser atribuída ao surgimento do capitalismo, ao desenvolvimento da biologia darwiniana e ao aparecimento das ciências sociais (HALL, 2011), o sujeito passou a ter uma concepção mais social, sendo chamado de “sujeito sociológico”. Agora, ele é localizado e ‘definido’ no interior das estruturas sociais. O núcleo daquele sujeito do Iluminismo considerado autônomo e autossuficiente passa a ser formado na interação entre o “eu” e a sociedade. A ideia do sujeito que possui um “eu real” ainda permanece, contudo, construído na interação social.

Das duas concepções de identidades vistas, podemos concluir que o sujeito do Iluminismo e o sujeito sociológico se encaixam nas duas abordagens às quais me referi anteriormente no início desta subseção. Quando disse que me distanciaria das abordagens e concepções de sujeito mencionadas, o fiz pelo fato de todas elas tomarem uma posição

³⁹ Referência à René Descartes com seu pensamento filosófico sobre mente e matéria. A frase “Penso, logo existo” de sua autoria sugere uma caracterização do sujeito cartesiano enquanto ser pensante, racional.

essencialista⁴⁰, isto é, um posicionamento que concebe as identidades dos indivíduos como sendo determinadas pela biologia e/ou pelo meio.

Se as duas concepções e abordagens acerca de identidade foram refutadas, restamos uma terceira concepção, qual seja a do sujeito pós-moderno. É essa que norteará o presente estudo e veremos por quê. Para entender a gênese dessa identidade, é mister dar atenção ao caráter da mudança na pós-modernidade, em especial, ao que Laclau (1990) chamou de *deslocamento*, entendido aqui como um reposicionamento de uma estrutura (leia-se identidade) que tem seu centro⁴¹ deslocado (portanto, um *descentramento*), dando origem a vários “centros de poder” (HALL, 2011, p. 16). Hall (2011) discorre sobre cinco *descentramentos* que culminaram na concepção da identidade pós-moderna: (1) o pensamento marxista; (2) a teoria de Freud sobre o inconsciente; (3) a teoria de Saussure sobre língua/gem; (4) o trabalho de Foucault sobre o poder disciplinar e (5) o feminismo. Diante disso tudo, aquele sujeito dotado de uma identidade fixa e essencial dá lugar ao sujeito pós-moderno, caracterizado por ter uma identidade móvel, cambiante, contraditória e pluralizada. Tal identidade é definida sociohistoricamente, não mais biologicamente. As identidades do sujeito pós-moderno são continuamente deslocadas. Agora que já é conhecida do leitor a concepção de identidade com a qual coaduno, me referirei brevemente a uma abordagem teórica que tem influenciado os estudos sobre identidade bem como outras áreas, tais como os estudos culturais e os feministas.

A questão identitária como vem sendo discutida nas ciências sociais hoje é fortemente influenciada por uma abordagem pós-estruturalista. O pós-estruturalismo, como argumenta Block (2007), é um termo vago no que tange a uma definição clara pelos/as autores/as que o adotam. Ele pode ser entendido, de uma forma simples, como uma teoria que supera o estruturalismo (FERDINAND DE SAUSSURE, 2006 [1966]), sendo definido por Ekeh (1982, p. 128 apud BLOCK, 2007, p. 12 – 13) como “[...] a busca por leis universais e invariáveis da humanidade que estão operantes em todos os níveis da vida humana – do mais primitivo ao mais avançado”⁴². No âmbito linguístico, o

⁴⁰ Mary Bucholtz (2003, p. 400 apud BLOCK, 2007, p. 12) oferece uma definição para o termo *essencialismo*: “o posicionamento de que os atributos e comportamento de grupos definidos socialmente podem ser determinados e explicados pela referência às características biológicas e/ou culturais, acreditadas serem inerentes ao grupo. Como uma ideologia, essencialismo se apoia em dois pressupostos: (1) que os grupos podem ser claramente delimitados; (2) que os membros do grupo são mais ou menos semelhantes”.

⁴¹ “Centro” é significado aqui como um “princípio articulador ou organizador único” (HALL, 2011, p. 16).

⁴² Texto original: “[...] the search for ‘universal and invariant laws of humanity that are operative at all levels of human life – at the most primitive and the most advanced’” (EKEH, 1982, p. 128 apud BLOCK, 2007, p. 12 – 13).

pós-estruturalismo defende que a língua/gem não é um conjunto idealizado de estruturas e padrões rígidos e estáveis, mas ela é formada de enunciados contingentes nas quais os falantes interagem em diálogos situacionais para construção de significado (BAKHTIN, 2010, 2011; BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, 2009). Em suma, de uma abordagem mais universal e invariável no tratamento das leis que regem a vida humana, o pós-estruturalismo se move em direção a uma visão de mundo mais detalhada, multinivelada e, portanto, mais complexa (BLOCK, 2007). Smart (1999 apud BLOCK, 2007) afirma que teorias pós-estruturalistas se engajam criticamente com questões como:

(i) a crise da representação e de instabilidade de significado associada; (ii) a ausência de fundamentação segura para o conhecimento; (iii) a centralidade analítica da linguagem, discursos e textos; e (iv) e a inadequação da pressuposição do Iluminismo do sujeito autônomo racional e um foco contrastivo e contrário sobre as formas nas quais os indivíduos são constituídos enquanto sujeitos (SMART, 1999, p. 38 apud BLOCK, 2007, p. 13)⁴³.

Gostaria, a partir de agora, de me deter na apresentação das principais teorizações que encontramos sobre construto identitário. Sublinharei aspectos referentes às relações identidade/ língua/gem e identidade/diferença, além de discorrer sobre alguns termos comumente referidos sobre a questão presente: posições de sujeito, hibridismo e ambivalência, processos de fixação e subversão, e, por fim, apresentarei uma divisão didática no que concerne à construção de identidades passivas ou ativas, dependendo de como os sujeitos são posicionados ou se posicionam no meio social através do discurso.

2.3.1 Identidade, Discurso e Outras Questões

O ponto de partida para se entender “identidade” é concebê-la como sendo construída no/pela língua/gem, quando discursos são produzidos nas interações sociais. Assim, identidades são discursivamente re/construídas. Para efeito deste estudo, me servirei de três definições para ‘discurso’ sobre as quais tecerei alguns comentários. Paul du Gay (1996) provê a primeira definição, segundo a qual discurso

[...] se refere a um grupo de afirmações que proveem linguagem para se falar a respeito de um tópico e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento acerca de um tópico. Portanto, o termo refere-se tanto à

⁴³ Texto original: “[...] (i) the crisis of representation and associated instability of meaning; (ii) the absence of secure foundations for knowledge; (iii) the analytic centrality of language, discourses and texts; and (iv) the inappropriateness of the Enlightenment assumption of the rational autonomous subject and a counter, contrasting concentration on the ways in which individuals are constituted as subjects” (SMART, 1999, p. 38 apud BLOCK, 2007, p. 13).

produção de conhecimento pela língua/gem e pela representação quanto à forma como o conhecimento é institucionalizado, moldando práticas sociais e colocando novas práticas em jogo⁴⁴ (du GAY, 1996, p. 43).

A segunda definição para ‘discurso’ nos é dada por Gee (1996):

Discursos são formas de estar no mundo, ou formas de vida que integram palavras, atos, valores, crenças, atitudes e identidades sociais bem como gestos, olhares, posições corporais e roupas. Um Discurso é uma espécie de kit identitário que vem completo com vestimentas apropriadas e instruções sobre como agir, falar e frequentemente escrever para que se assuma um papel social particular que outros reconhecerão⁴⁵ (GEE, 1996, p. 127).

Por último, apresento a definição de Bloommaert (2005). Para esse autor,

Discurso [...] compreende todas as formas de atividade humana semiótica significativa vistas em conexão com padrões históricos, culturais e sociais, e desenvolvimentos de uso⁴⁶ (BLOMMAERT, 2005, p. 3).

Escolhi as três definições inspirado em Block (2007). A meu ver, elas apreendem bem a concepção de discurso da qual compartilho, sendo que, na ordem em que foram apresentadas, a interpretação do termo ‘discurso’ vai se ampliando, desde o entendimento de discurso enquanto língua/gem e processo de produção de conhecimento até a compreensão de ‘discurso’ em uma dimensão não-linguística, por exemplo, movimentos do corpo e roupas. Ressalto a terceira definição ao relacionar ‘discurso’ com multimodalidade⁴⁷. Nesse caso, falamos em ‘discurso multimodal’ (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001). Assim, ‘discurso’ supera o pensamento de estar relacionado apenas a textos escritos e falados para abranger formas semióticas, tais como textos visuais (imagens) e artefatos.

Uma última consideração a respeito do discurso é o fato de Gee (1996) ter feito uma distinção entre discurso com “d” minúsculo e com “D” maiúsculo (discurso/Discurso). Mais particularmente, “Discurso” (observe o ‘D’ maiúsculo) nos

⁴⁴ Texto original: “[By the term ‘discourse’ ... theorists] refer to a group of statements which provide a language for talking about a topic and a way of producing a particular kind of knowledge about a topic. Thus, the term refers both to the production of knowledge through language and representation and the way that knowledge is institutionalized, shaping social practices and setting new practices into play” (du GAY, 1996, p. 43)

⁴⁵ Texto original: “Discourses are ways of being in the world, or forms of life which integrate words, acts, values, beliefs, attitudes and social identities, as well as gestures, glances, body positions, and clothes. A Discourse is a sort of identity kit which comes with the appropriate costume and instructions on how to act, talk and often write so as to take on a particular social role that others will recognize” (GEE, 1996, p. 127).

⁴⁶ Texto original: “discourse [...] comprises all forms of meaningful semiotic human activity seen in connection with social, cultural, and historical patterns and developments of use” (BLOMMAERT, 2005, p. 3).

⁴⁷ A compreensão que tenho de *multimodalidade* anda de mãos dadas com a definição de Kress e van Leeuwen (1997) para quem ‘multimodal’ se refere ao “[...] uso de diversos modos semióticos no *design* de um evento ou produto semiótico junto com a forma particular nos quais estes modos são combinados” (KRESS e van LEEUWEN, 2001, p. 20).

remete ao conceito de *campos discursivos*, um termo de Foucault (2010 [1981], 2007a [1986], 2007b [1988]) utilizado por Weedon (1997) para se referir a “[...] modos concorrentes de dar significado ao mundo e de organizar processos e instituições sociais⁴⁸” (WEEDON, 1997, p. 34). O conceito de *campos discursivos* será melhor entendido quando considerarmos questões de identidade, posições de sujeito no discurso e relações de poder em 2.3.2.

Uma conclusão dada por Block (2007) articula todos os conceitos vistos acerca de ‘discurso’. Nas palavras desse autor,

Combinando Weedon, du Gay, [...], Gee e Blommaert, *atividade discursiva* significa qualquer comportamento semiótico da parte de um indivíduo que conta como a expressão de uma posição de sujeito (ou subjetividade), a última originando em um campo discursivo particular ou o que Gee chama de Discurso⁴⁹ (BLOCK, 2007, p. 16).

D/discursos são, pois, recursos para a construção de identidades (BLOCK, 2007). Neste ponto, retornamos à afirmação com a qual iniciamos esta subseção, isto é, as identidades são construídas, também, discursivamente. Creio que já temos material conceitual suficiente para, a partir daqui e fazendo inferências do que discorreremos sobre discurso, desenvolvermos outras teorizações acerca de identidade.

Prosseguiremos tendo em mente que discurso é língua/gem e que, no interior desta, identidades são re/construídas. Logo, a caracterização das identidades advém da própria linguagem. Que características seriam essas? A fim de visualizá-las, precisamos resgatar a teoria do signo linguístico de Ferdinand de Saussure, que postula que o signo é composto de significante (parte acústica) e significado (parte conceitual). O valor do signo (significado) só é atribuído em uma “[...] cadeia infinita de outras marcas gráficas ou fonéticas [significante] que são diferentes dele” (SILVA, 2012, p. 77). Os elementos composicionais do signo têm uma relação de equivalência com a identidade. Aqui surge um elemento que integra e complementa a identidade (significado), a saber, a diferença (significante).

⁴⁸ Texto original: “[...] competing ways of giving meaning to the world and of organizing social institutions and processes” (WEEDON, 1997, p. 34).

⁴⁹ Texto original: “Combining Weedon, du Gay, [...], Gee e Blommaert, discursive activity means any semiotic behavior on the part of an individual which counts as the expression of a subject position (or subjectivity), the latter originating in a particular discursive field or what Gee calls a Discourse” (BLOCK, 2007, p. 16).

A relação existente entre identidade e diferença é crucial quando se fala em identidade. Se fôssemos definir os dois, nos reportaríamos aos termos como “aquilo que é [identidade] e aquilo que não é [diferença]” (SILVA, 2012, p.74). Essa referência simplista à identidade e à diferença pode esconder a relação recíproca entre as duas, denotando a existência de cada uma delas de forma separada como se simplesmente existissem. Porém, compreendemos que tanto a identidade quanto a diferença dependem uma da outra para que existam. Só compreendemos a diferença porque existe a identidade, e vice-versa. “Identidade e diferença são, pois inseparáveis” (SILVA, 2012, p.75); ambas são “criaturas da linguagem” (SILVA, 2012, p. 76.), o que equivale a dizer que a identidade e a diferença são fabricadas por meio da linguagem e em contextos de relações sociais e culturais. Não podem, portanto, ser vistas como naturais ou externas à língua/gem.

Ainda sobre a relação entre identidade e língua/gem, esta mesma empresta às identidades características de instabilidade e de contraditoriedade. Identidades que são oscilantes e incoerentes apontam para outra característica da língua/gem, que é a *metafísica da presença* (DERRIDA, 1991 apud SILVA, 2012), ou seja, o adiamento indefinido do significado. Silva (2012) afirma que “o signo não coincide com a coisa ou o conceito”, e ainda “o signo não é uma presença, ou seja, a coisa ou o conceito não estão presentes no signo” (SILVA, 2012, p. 78). O que se acabou de ler nos ajuda a compreender a identidade como representação, aspecto que discutirei na próxima subseção. Derrida (1991) também mostra que o signo carrega tanto o traço daquilo que ele substitui quanto o traço daquilo que ele não é, referenciando, respectivamente, o que dissemos sobre identidade e diferença. Apresentarei, a seguir, outro aspecto relacionado ao processo de construção de identidade, que é o *posicionamento* (DAVIES e HARRÉ, 1999; BLOCK, 2007).

A linha argumentativa que pretendo seguir neste parágrafo só pode ser bem-sucedida se me for permitido afirmar mais uma vez e, por necessidade, o farei: a identidade é construída no discurso (linguagem), e não fora dele⁵⁰. O discurso constrói, pois, o sujeito histórico-social e o posiciona naquele. A esse respeito, Hall (2012) assevera que “os discursos constroem [...] posições de sujeito” (HALL, 2012, p. 120), isto é, as posições que o sujeito é “obrigado” a assumir, “[...] embora ‘sabendo’ [...] que elas

⁵⁰ Nota de perdão ao leitor: Desculpe-me se tenho feito desta afirmação um tipo de “clichê”. É que tal compreensão é vital para o meu objetivo de discorrer sobre o processo de construção de identidades.

são representações [...] a partir do lugar do Outro [...]” (Hall, 2012, p.112). Althusser (1971 apud WOODWARD, 2012) designa esse “chamamento do sujeito” pelo discurso de *interpelação*. Um termo semelhante a este foi utilizado por Davies e Harré (1999) – e de agora em diante por mim – qual seja *posicionamento*. Estes autores definem *posicionamento* como “[...] o processo discursivo pelo qual as pessoas são localizadas em conversas como participantes observada e subjetivamente coerentes em narrativas produzidas conjuntamente⁵¹” (DAVIES e HARRÉ, 1999, p. 37). Em minha opinião, essa definição complementa a citação de Hall (2012), denotando uma posição a ser ocupada que parece ao sujeito ser uma posição coerente em termos de uma atividade particular, que ocorre em um determinado lugar e em um tempo específico. Citando Block (2007) a esse respeito: “[...] todos os atores [sociais] posicionarão a si e a outros de acordo com sua percepção do que constitui uma narrativa coerente⁵² para uma atividade, lugar e tempo particulares⁵³” (BLOCK, 2007, p. 19). Essa narrativa que o sujeito constrói sobre si (narrativização do ‘eu’ – Hall, 2012) está situada em uma escala temporal que vai do passado, passando pelo presente até o futuro, e é, por vezes, imaginária, daí falamos em posições de sujeito “imaginadas” (BLOCK, 2007). Concernente a essa discussão, a definição de Wenger (1998) sobre imaginação enquanto parte integrante do processo de construção de identidades é bem esclarecedora:

O conceito de *imaginação* refere-se a um processo de expansão do eu, que transcende nosso tempo e espaço, criando novas imagens do mundo e de nós mesmos. Imaginação nesse sentido é olhar para uma maçã e uma semente, e ver uma árvore⁵⁴ (WENGER, 1998, p. 176, ênfase minha).

Voltarei a falar sobre posições de sujeito quando abordar acerca de identidade, representação e poder na seção subsequente, mostrando que o mesmo sujeito que é posicionado pode vir a se posicionar. Tomarei o que acabei de dizer como base para evidenciar ao leitor dois tipos de posicionamento possíveis de serem assumidos pelos sujeitos: (1) *posicionamento passivo* – os sujeitos aceitam subservientemente as identidades sociais que lhes são impostas; e (2) *posicionamento ativo* – os sujeitos se

⁵¹ Texto original: “[Positioning is] the discursive process whereby people are located in conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced storylines” (DAVIES e HARRÉ, 1999, p. 37).

⁵² A narrativa coerente diz respeito a um sentido de estabilidade que o sujeito experimenta relacionado a sua segurança ontológica que o faz ter “respostas” para as questões centrais sobre sua existência humana (cf. GIDDENS, 1991).

⁵³ Texto original: “[...] all actors will position themselves and others according to their sense of what constitutes a coherent narrative for the particular activity, time and place” (BLOCK, 2007, p. 19).

⁵⁴ No original: “The concept of imagination refers to a process of expanding our self by transcending our time and space and creating new images of the world and ourselves. Imagination in this sense is looking at an apple and seed and seeing a tree” (WENGER, 1998, p. 176).

posicionam nas posições que eles acham que devem ocupar resistindo o poder hegemônico.

Os dois posicionamentos que identificamos no último parágrafo pressupõem três formas e origens de construção de identidades (CASTELLS, 2010) que variam conforme as posições ocupadas pelo sujeito: (1) *identidade legitimadora* – é aquela que legitima e reproduz os valores, crenças e ideologias das instituições dominantes; (2) *identidade de resistência* – resiste à identidade legitimadora; (3) *identidade de projeto* – se move para além da resistência, construindo uma nova identidade que substitua aquela legitimadora. Completamos o pensamento aqui, associando esses três tipos de identidade a dois movimentos que definem o processo de construção de identidades, a saber, o de fixação e o de subversão (SILVA, 2012).

O movimento de fixação se relaciona com a identidade legitimadora, tendendo, como sugere o nome do movimento, à fixação/legitimação das identidades hegemônicas. Por sua vez, o movimento de subversão compreende as identidades de resistência e a de projeto na tentativa de subverter a identidade legitimadora. A meu ver, a subversão só é possível pela construção de identidade de projeto uma vez que resistir apenas não leva, necessariamente, a mudanças. Assim, dos dois movimentos apresentados, esta dissertação se inclina para o segundo haja vista nosso engajamento crítico bem como o comprometimento com questões que promovam mudanças sociais, denunciando o exercício abusivo de poder que perpetuam relações assimétricas. Creio que a atenção que temos dado às práticas identitárias em jogo ao analisar o LD é a direção certa a seguir.

Finalmente, gostaria de convidar um autor brasileiro que muito tem contribuído na produção e disseminação de teorias na área dos Estudos Culturais para nos apresentar um sumário concernente à concepção de identidade do sujeito pós-moderno. Vamos ouvi-lo:

[...] a identidade não é uma essência, um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação [...]. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas [...]. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2012, p. 96 – 97).

Com essa síntese, seguirei adiante neste capítulo, desenvolvendo outro aspecto de suma importância para a constituição das identidades que é a sua relação com sistemas de representação/performatividade. As identidades têm de ser representadas para existirem, o que as insere em uma emaranhada rede de relações de poder. Isso é o que discutirei na próxima subseção.

2.3.2 Identidades, Representação/Performatividade e Poder

No fim da subseção anterior, introduzi a relação entre identidade e representação dizendo que tanto a identidade quanto a diferença têm que ser representadas (SILVA, 2012). Com uma compreensão inicial e genérica, poderíamos dizer que representação é a produção de significado por meio da língua/gem. A partir dessa definição, discutirei acerca de dois processos que integram a representação e, em seguida, discorrerei sobre a abordagem de *representação* da qual me valerei neste trabalho.

A representação envolve dois processos ou dois sistemas de representação. O primeiro deles são as *representações mentais*, que nos ajudam a interpretar o mundo de forma a dar-lhe significado. Esse sistema diz respeito a imagens e conceitos formados na mente que podem *representar* o mundo. Por exemplo, a imagem ou conceito que temos do objeto “cadeira” para se referir ao próprio objeto. Esse sistema de representação coexiste com um segundo sistema – o *sistema linguístico* – permitindo que as imagens e conceitos mentais sejam “traduzidos” em uma língua/gem de modo que elas se relacionem a palavras, sons e imagens (signos). Se o primeiro sistema dá significado ao mundo por meio da correspondência entre objetos, pessoas, eventos com imagens e representações mentais, o segundo faz com que estas correspondam a signos organizados em uma língua/gem. Representação, pois, diz respeito a uma relação entre coisas, conceitos e signos (linguísticos) para a produção de significado. É importante ressaltar que o funcionamento desse processo de representação está inserido em um dado contexto cultural que, através dos *códigos*⁵⁵, fixam a relação entre conceitos mentais e signos, isto é, “estabilizam” os significados produzidos, variando de uma língua-cultura para outra. Sendo assim, um ponto a considerar é que o significado não se encontra pronto na natureza, mas ele resulta de convenções linguísticas e socioculturais. Portanto, “[...] o

⁵⁵ Códigos podem ser pensados em termos de regras arbitrárias e compartilhadas socialmente que ligam conceitos e ideias (sistema de representação mental) a signos (sistema linguístico) de uma língua específica.

significado nunca pode ser *finalmente* fixado”⁵⁶ (HALL, 1997, p. 23). Entendido o funcionamento do processo de representação, passemos a discutir a abordagem que molda a concepção de *representação* nesta dissertação, a saber, a abordagem construcionista.

A *abordagem construcionista* ou *construtivista* prevê o caráter social e “público” da língua/gem. Aqui, não são as coisas ou pessoas que detêm o significado (abordagem refletiva), nem são os indivíduos, também (abordagem intencional). Não se fala em um significado fixo, mas um significado que é construído por meio de sistemas representacionais (conceitos e imagens). Nesse sentido, os significados “deslizam”⁵⁷ (HALL, 1997) e, historicamente, está sujeito a mudanças. Ainda sobre a presente abordagem, a coisa representada não se confunde com sua representação a qual se dá por meio das práticas simbólicas. Hall (1997) argumenta que “[...] não é o mundo material que expressa significado: é o sistema linguístico ou qualquer outro que estejamos usando para representar nossos conceitos”⁵⁸ (HALL, 1997, p. 25). É por essa abordagem que Hall (1997) – e agora eu – elaboramos “representação” como sendo o “[...] processo pelo qual membros de uma cultura usam a língua/gem ([...] signos, qualquer sistema de significação) para produzir significado”⁵⁹ (HALL, 1997, p. 61).

A representação pode adquirir um aspecto aparentemente descritivo se definida apenas em termos de uma significação discursiva que produz e fixa identidade e diferença. Acredito que a representação não se trata somente de uma descrição identitária, mas transcende tal ênfase, trazendo uma concepção de identidade como movimento e transformação (SILVA, 2012; LOURO, 2011). Essa ideia é veiculada pelo conceito de *performatividade* aliada ao de representação no que tange à identidade e à diferença. Daí nos referirmos à *representação/performatividade*.

Grosso modo, *performatividade* diz respeito a um “fazer” discursivo. Assim, quando representamos uma identidade não estamos só descrevendo, mas “fazendo coisas” (AUSTIN, 1990), no nosso caso, definindo ou reforçando uma identidade. A

⁵⁶ Texto original: “[...] meaning can never be *finally* fixed” (HALL, 1997, p. 23).

⁵⁷ Hall (1997) ressalta que em todo e qualquer processo de interpretação os significados “deslizam”, fato este que torna impraticável a fixação deles.

⁵⁸ Texto original: “[...] it is not the material world which conveys meaning: it is the language system or whatever system we are using to represent our concepts” (HALL, 1997, p. 25).

⁵⁹ Texto original: “[Representation is] the process by which the members of a culture use language ([broadly defined as any system which deploys] signs, any signifying system) to produce meaning (HALL, 1997, p. 61).

performatividade é também importante no processo de construção de identidades devido a sua característica de *repetibilidade*. Repetibilidade ou, ainda, citacionalidade (DERRIDA, 1991), caracterizada pelo “recorte” da linguagem de um dado contexto e sua “colagem” em um contexto diferente (SILVA, 2012), pode tanto legitimar identidades hegemônicas quanto interrompê-las. Legitima-se se elas são reproduzidas acriticamente; quando questionada e contestada, a repetição é interrompida, dando espaço para surgimento de novas identidades (identidades de projeto – cf. CASTELLS, 2010).

Partindo para outro momento da nossa discussão referente ao poder, iniciamos com a afirmação de que tanto a identidade quanto a diferença são relações sociais, estando sujeitas a relações de poder. Não existe simetria no processo de construção de identidades sociais uma vez que elas não são apenas definidas, mas também impostas e disputadas. Lemos em Silva (2012) que “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder” (SILVA, 2012, p. 81). Ainda a esse respeito, Silva (2012) discorre sobre algumas marcas da presença de poder, que são: incluir/excluir (pertencimento/ não-pertencimento), demarcar fronteiras (“nós”/ “eles”), classificar⁶⁰ (bom/mau; feio/bonito) e normalizar (“norma”/ “anormal”). Das marcas apontadas, as duas últimas me interessam em especial para a análise que farei.

É preciso considerar que todas essas marcas de poder mencionadas anteriormente estão inter-relacionadas. Assim sendo, quando se fala na classificação, deve-se pensar que ela remete ao processo de demarcar fronteiras em que se cria uma divisão do mundo. Divide-se e, então, se classifica. Uma das formas de classificação que desejo enfatizar é o *binarismo*. Nesse caso, a classificação é estruturada de forma que se criam oposições binárias polarizadas. Um dos polos do binarismo é privilegiado em detrimento do outro, atribuindo valor positivo a um e negativo ao outro. O binarismo é, portanto, tanto uma divisão quanto uma relação assimétrica de poder. Silva (2012, p. 83) assevera que “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais eles se organizam”.

⁶⁰ Silva (2012) afirma que o processo de classificação é importante para a sociedade uma vez que ele se relaciona à prática de significação, permitindo os indivíduos organizarem e ordenarem o mundo social. Para o autor citado, classifica-se a partir do ponto de vista da identidade. Ele também aponta que classificar e hierarquizar são relacionais.

Outra marca é a *normalização* entendida como a eleição arbitrária de “[...] uma identidade específica como parâmetro em relação a qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2012, p. 83). Essa é uma forma de hierarquização das identidades e das diferenças. Quando se normaliza, se atribui um valor positivo à identidade “normal” e um valor negativo a todas as identidades consideradas “anormais”. Apesar de se estigmatizar a anormalidade, este aspecto é constitutivo do normal. A mesma discussão que trouxemos sobre a identidade e diferença enquanto partes indissociáveis se transpõe para a presente questão, ou seja, o normal e o anormal são relacionais, sendo, pois, indissociáveis. Compartilho do que Silva (2012) diz a esse respeito: “a definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural” (SILVA, 2012, p. 84).

A relação entre identidade, representação/performatividade e poder pode ainda ser discutida sob outra perspectiva a qual abordarei a partir da retomada de uma das definições de discurso dadas em 2.3.1: “[...] o termo [discurso] refere-se tanto à produção de conhecimento pela língua/gem e pela representação quanto à forma como o conhecimento é institucionalizado, moldando práticas sociais e colocando novas práticas em jogo” (du GAY, 1996, p. 43). A partir dessa definição, quero chamar a atenção do leitor/a para o fato de que ao se representar e performativizar identidades, constrói-se um conhecimento acerca delas. Esse conhecimento produzido faz parte do jogo das relações de poder, pois tal conhecimento legitima o nível da assimetria dessas relações. Para compreender isso, basta considerar que aquele que produz o conhecimento “detém” o poder de representação, estando, portanto, em uma posição de dominância em relação ao que é representado, que, por conseguinte, se encontra em uma posição de dominado. Entendemos, pois, que o conhecimento está diretamente relacionado ao poder.

Foucault (1980) foi um dos autores que se preocupou em estudar a relação entre conhecimento/saber e poder. Além de discorrer sobre o conhecimento como uma forma de poder, ele argumentou que este diz respeito, também, a questões de quando e em quais circunstâncias o conhecimento deve ser ou não aplicado. Nessa perspectiva, a representação/performatividade das identidades e o conhecimento acerca delas são historicizados. Isso equivale a dizer que o conhecimento não opera em um vazio; antes, ele é operacionalizado por meio de algumas estratégias de aplicação e de algumas tecnologias dentro de um momento histórico em situações específicas.

Outro ponto importante que surge ao se considerar a relação saber/poder é concernente à questão da “verdade”. O poder confere ao conhecimento a autoridade para se definir e se estabelecer como “verdade”. Tal conhecimento só se torna “verdade” (HALL, 1997) quando ele é aplicado no mundo real. Contudo, essa “verdade” não tem um sentido absoluto em termos de uma verdade única e *a*-histórica. Em vez disso, existe um *regime de verdade* sustentado por uma dada formação discursiva. Foucault (1980) afirma que cada sociedade tem seu próprio regime de verdade e sua própria maneira de legislar acerca do funcionamento de tal regime de modo que seja possível distinguir entre o “verdadeiro” e o “falso” com regulações construídas em torno do que se tem como “verdade”.

Na subseção por vir, argumentarei a respeito do poder, destacando algumas de suas principais características em contraste com a concepção tradicional. Os estudos de Foucault (1980) serão o nosso norte.

2.3.2.1 Novas concepções de poder

O título desta subseção foi o mesmo dado por Hall (1997) ao discorrer sobre aspectos intrínsecos ao poder. Resolvi manter esse título pelo fato de ele introduzir a ideia de que a concepção tradicional que se tinha acerca de poder se reconfigurou. Assim, não mais falamos em poder unilateral e centrado, isto é, poder que emana de uma fonte particular. Também, dentro de uma nova concepção, o poder não compartilha unicamente de uma conotação negativa nem tampouco é exercitado somente pela coerção. São sobre essas questões que dissertarei nos próximos parágrafos.

A primeira característica que destacarei faz referência à *circularidade do poder* em substituição à concepção tradicional de poder em termos de sua unilateralidade e unidirecionalidade. Para Foucault (1980), o poder não é linear, ou seja, o poder não flui em uma direção única, como se partisse sempre de cima para baixo. Nesse sentido, não há ninguém ou grupo algum que monopolize o poder a ponto de sempre subordinar outros num exercício de dominação. Pelo contrário, o poder, nos termos de Foucault (1980), circula. Seu exercício se dá em meio a uma organização em redes ou *circuito* onde ambos – dominador e dominado – estão incluídos, porém em termos desiguais, não havendo possibilidade de posicionamento fora desse circuito. Esse aspecto é crucial para

a discussão que tenho levantado acerca de identidade e representação, pois se a identidade é representada dentro de um circuito de poder, que, conforme vimos, não é unidirecional, a possibilidade de transformação de práticas de dominação pode ser vislumbrada. A circularidade do poder é, pois, o ponto de acesso para essa transformação.

A segunda característica que apresento está, em certa medida, relacionada à circularidade do poder, porém em termos de *onde* tal poder circula. Foi mencionado anteriormente que o poder não está centrado em algo ou alguém. Isso porque, grosso modo, ele está em tudo e em todos. A compreensão aqui é a de que o poder permeia todos os níveis da vida social, isto é, as esferas pública e privada. Foucault (2012 [1977], 1980) argumenta que o poder opera não apenas em um nível macro em que se observam estratégias de operacionalização mais amplas, no geral, associadas a um poder “central”, dominante; há, também, estratégias associadas a circuitos localizados, táticas e mecanismos pelos quais o poder circula, denominados por Foucault (2012) de “microfísica do poder”. Nesse micro nível, as relações de poder em um nível individual são interligadas àquelas relações pertencentes a um nível macro por meio do *movimento capilar*⁶¹. Esse movimento nos remete ao conceito de *poder capilar* em referência a um tipo de poder que está “[...] enraizado em formas de comportamento, corpos e relações de poder locais que não devem ser vistas de forma alguma como uma simples projeção do poder central⁶²” (FOUCAULT, 1980, p. 201).

A microfísica do poder nos estudos de Foucault (2012 [1977], 1980) está relacionada diretamente ao corpo físico. O corpo é o local de lutas da relação poder/saber em diferentes formações discursivas. São essas formações que “[...] dividem, classificam e inscrevem o corpo diferentemente em seus respectivos regimes de poder e ‘verdade’” (HALL, 1997, p. 50). Exemplificando, em sua obra *Vigiar e Punir*, Foucault (2000) faz uma análise que permite enxergar como o corpo daquele que comete um crime é produzido e penalizado dentro de diferentes regimes de punição da França, desde punições públicas até formas de punições mais modernas como as individualizadas.

Para esta dissertação, o assunto em discussão é relevante uma vez que o corpo não se refere ao físico somente, mas ao *corpo* que é produzido no discurso pertencente a uma

⁶¹ Alusão aos capilares, que são vasos sanguíneos de fina espessura que auxiliam na troca do oxigênio entre o sangue e os tecidos (HALL, 1997).

⁶² Texto original: “[...] roots [power] in forms of behaviour, bodies, and local relations of power which should not at all be seen as a simple projection of the central power” (FOUCAULT, 1980, p. 201).

dada formação discursiva em um contexto sócio-histórico particular. Sendo assim, as relações de poder no nível micro ligadas à individualidade (corpo) se referem, nesta pesquisa, às identidades sociais. Logo, os *corpos* em construção podem ser compreendidos como identidades, que estão localizadas em uma formação discursiva singular (o LD) em um momento sócio-histórico que temos definido como pós-modernidade.

Outra concepção de poder ressignificada por Foucault (1980) é a que concebe poder como algo negativo, ou seja, um poder que controla e reprime. Para esse autor, o poder também é *produtivo*. Ele produz novos discursos, novos modos de conhecimento, novos objetos de conhecimento, e, ainda, molda novas práticas e instituições. Novamente, aplico essas considerações ao estudo conduzido aqui. Nos termos do que foi apresentado neste parágrafo, pode-se concluir que o poder que oprime, reproduz e mantém práticas de dominação é o mesmo poder que possibilita a resistência dos discursos dominantes, criando novos modos e objetos de conhecimento (novas representações) e novas práticas – para o que buscamos, práticas de emancipação.

Por último, gostaria de me deter em uma quarta característica do poder. Tradicionalmente, o conceito de “poder” é ligado a formas de coerção com o uso de instrumentos punitivos e que envolvem, também, o uso da força física. De fato, poder tem essa conotação. Contudo, Foucault (1980) discorre a respeito do poder que não é caracterizado exclusivamente nesses termos. O poder, além de coagir e reprimir, “[...] seduz, solicita, induz, conquista consentimento⁶³” (HALL, 1997, p. 261). De forma mais geral, fala-se em *poder consentido*. Essa forma de exercício de poder é dissimuladora no sentido de velar efeitos ideológicos e práticas hegemônicas. É de extrema importância questionar discursos que, pelo poder consentido, reproduz e mantém estruturas de dominação.

Os quatro pontos desenvolvidos nesta subseção sobre o poder, referenciando sua circularidade e exercício bem como a discussão de poder em termos de produtividade e consentimento, foram apresentados com o fim de relacioná-los com as temáticas de identidade e representação. Em suma, vimos que as identidades têm que ser representadas. Essa representação é discursiva e, portanto, constrói um conhecimento acerca do objeto representado. Assim, o saber que se produz cria posicionamentos

⁶³ Texto original: “[...] power also seduces, solicits, induces, wins consent” (HALL, 1997, p. 261).

assimétricos entre aquele que produz o saber (posição dominante) e aquele sobre o qual se produz o saber (posição dominada). Portanto, identidade e representação estão inscritas em relações de poder.

Na próxima subseção, tratarei a respeito de algumas categorias específicas de identidades visto que minha análise convergirá para elas em algum momento. Iniciarei com a compreensão de que um sujeito não possui uma única identidade, mas identidades múltiplas que o formam, estando, assim, inter-relacionadas.

2.3.3 Identidades Múltiplas: Gênero/Sexualidade, Raça/Etnia e Classe

Em 2.3, introduzi a discussão a respeito das identidades que, na pós-modernidade, são concebidas como fluidas, isto é, identidades que não são fixas e permanentes, mas estão em constantes transformação, (re)construção. Nesta subseção, desenvolverei outro argumento que servirá para caracterizar as identidades do sujeito pós-moderno no que se refere à multiplicidade identitária.

O fato de eu utilizar o termo “identidade” no plural já indica que, ao invés de se falar em um sujeito que possui uma única identidade, tem-se um sujeito com identidades múltiplas, plurais. A filiação do sujeito ou o sentido que ele tem de pertencimento a diferentes grupos – de gênero, sexuais, de classes, étnicos e raciais – o constitui enquanto tal (sujeito) a partir de diferentes situações e instituições ou agrupamentos sociais que o interpelam. A filiação ou o sentido de pertencimento do sujeito tem a ver com o fato de ele “aceitar” a interpelação, o que o leva a reconhecer-se numa identidade (LOURO, 2010).

Se, por um lado, o sujeito se reconhece numa identidade e se filia a certos grupos sociais, por outro, esse mesmo indivíduo pode, em dadas circunstâncias, “desfiliar-se” de alguns grupos e efetuar novas filiações. A esse respeito, Louro (2010) afirma que “[...] múltiplas identidades sociais podem ser [...] provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser então rejeitadas e abandonadas” (LOURO, 2010, p. 12). Isso evidencia o caráter transitório e contingente das identidades plurais. Não apenas isso, como, também, mostra que essas identidades nem sempre têm uma relação de coerência umas com as outras, e, por isso, elas podem ser contraditórias. É esse

aspecto que leva o sujeito a se sentir como se ele fosse empurrado em várias direções (HALL, 1992; WEEKS, 1995).

Nesse ponto, é preciso ressaltar que as identidades na concepção que apresento não são meros papéis sociais, mas os transcendem. Em vez de se pensar em identidades que, como papéis sociais, são utilizadas ou não em circunstâncias particulares sem que façam parte da constituição do sujeito, deve-se ter em mente que as identidades sociais múltiplas integram o sujeito, constituindo-o. Ai reside a distinção. Papéis sociais são exteriores ao indivíduo ao passo que identidades o constituem.

Com essas considerações preliminares acerca das identidades múltiplas, levarei a cabo a proposta de discutir, separadamente, as identidades de gênero/sexualidade, raça/etnia e classe visto que, em uma relação dialética, elas constituem e são constituídas pelas práticas discursivas e sociais do LD que analisarei.

2.3.3.1 Identidades de Gênero/Sexualidade

A discussão em torno da questão de gênero e de sexualidade é ampla e envolve perspectivas teóricas variadas. Não conseguiria abordar todas essas perspectivas aqui em pormenores, ainda que o quisesse, por razões como a limitação de espaço para fazê-lo. Contudo, discriminarei uma abordagem referente ao gênero (BLOCK, 2007) na qual os estudos feministas da pós-modernidade têm se ancorado, qual seja a abordagem pós-estruturalista.

A *abordagem pós-estruturalista* foi teorizada, inicialmente, por Judith Bultler (2003) e Chris Weedon (1997). Block (2007) resume essa abordagem de gênero em quatro princípios, que, na visão desse autor, constituem os pontos-chave, compartilhados, em geral, pelos adeptos dessa abordagem. Para este estudo, desenvolverei três deles.

Primeiro, as identidades de gênero são constituídas em um dado tempo e espaço por meio de repetição estilizada de atos⁶⁴ (BUTLER, 1997). Nesse sentido, a estilização do corpo via gestos corporais e movimentos constituem as identidades de gênero, dando a ilusão de um “eu” definido, em caráter permanente, pelo gênero. É dessa repetição e estilização dos atos performativos que surge a possibilidade de ruptura dos gêneros

⁶⁴ *Stylized repetition of acts.*

dominantes, o que implica na subversão de uma repetição, substituindo-a por outra destoante.

Segundo, o gênero resulta de “[...] um engajamento em práticas sociais mediado pela língua e outras formas de comportamento semiótico, opondo-se ao causador e antecessor de tal engajamento⁶⁵” (BLOCK, 2007, p. 36). Dito de outro modo, as identidades de gênero são (re)construídas na/da interação e atividades discursivas, não precedendo-as ou originando-as. O gênero, nessa perspectiva é uma construção cultural e não antecede o sujeito. A isso, Butler (2003) chama de *metafísica da presença*, isto é, a ilusão de o sujeito e/ou das práticas que o constituem serem anteriores ao gênero. Ao considerarmos o gênero construído na e pela cultura, compreendemos que essa ilusão é o que confere um senso de estabilidade identitária ao sujeito. A *metafísica da presença* permite, pois, o uso do “ser” para gênero (e sexo). Em relação à identidade de gênero, “Tanto no caso de ‘homens’ como no de ‘mulheres’, tal afirmação [‘sou mulher’ ou ‘sou heterossexual’] tende a subordinar a noção de gênero àquela de identidade, e a levar à conclusão de que uma pessoa é um gênero e o é em virtude do seu sexo, de seu sentimento psíquico, a mais notável delas sendo a do desejo sexual” (BUTLER, 2003, p. 44).

O terceiro e último ponto-chave é o reconhecimento de que as identidades de gênero estão intrinsecamente ligadas a outras perspectivas identitárias, tais como raça/etnia e classe. A fim de perceber como as identidades de gênero e de sexualidade são (re)construídas, é fundamental observar a articulação entre as diversas identidades tal qual nos mostra Weeks (1995). Assim, ser homem ou mulher, pertencer a uma classe superior ou inferior, ter uma identidade heterossexual ou homossexual, ser branco ou negro são fatores que fazem da identidade um construto complexo uma vez que todos esses aspectos – acrescidos de muitos outros que se situam entre os polos desses binarismos – se influenciam no seu processo de construção, ou seja, as identidades de gêneros são (re)construídas à medida que se relacionam com as identidades de raça/etnia e classe, por exemplo, sendo que o contrário também é verdadeiro.

Discorri até este momento a respeito das identidades de gênero. Como se percebe do título da presente subseção, preferi tratar as identidades de gênero como estabelecendo

⁶⁵ Texto original: “[Second, gender is the outcome of] engagement in social practices mediated by language and other forms of semiotic behavior as opposed to the predecessor and causant of such engagement” (BLOCK, 2007, p. 36).

uma intrínseca relação com as identidades de sexualidade ou, ainda, identidades sexuais. Embora possa parecer serem a mesma coisa, as identidades de gênero e as sexuais se distinguem umas das outras. Para entender essa distinção, ajuda-nos nessa tarefa revisitar a concepção de identidades de gênero já vista antes, compreendendo-as como uma construção sócio-histórica em que os sujeitos se identificam como masculinos ou femininos (LOURO, 2011). No que se refere à sexualidade, Mary Bucholtz e Kira Hall (2004, p. 470 apud BLOCK, 2007, p. 36) a definem como “sistemas de identidades, práticas e ideologias constituídas mutuamente, que dão significado sócio-político ao corpo enquanto lugar reprodutivo e/ou erotizado⁶⁶”. Essa citação desperta nossa atenção para o fato de que a sexualidade é, também, uma construção social que inscreve no corpo significados, por seu turno, culturais. Adjetivar esse significado como “sócio-político” nos faz ver que as identidades sexuais são construídas, assim como outras identidades, em campos de disputa de poder nos quais práticas ideológicas e hegemônicas se encontram.

Louro (2011) afirma que as identidades sexuais são constituídas através das formas como os sujeitos vivem sua sexualidade a depender da relação destes com parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros, ou seja, as identidades sexuais são “rótulos” (BLOCK, 2007, p. 36 – 37) dados aos indivíduos de acordo com sua orientação sexual: *gays*, *lésbicas*, *bissexuais*, entre outros. Logo, identidades sexuais podem ser concebidas como o investimento que os indivíduos fazem em práticas e desejos eróticos. À semelhança do que se discutiu nas subseções prévias, as identidades sexuais são construídas discursivamente a partir das diversas atividades multimodais, por exemplo, gestos, outros movimentos corporais, roupas e discurso oral e escrito.

Sintetizo o que falamos acerca das identidades de gênero e sexuais bem como da relação entre elas, trazendo o pensamento de Butler (2003) sobre gênero e sexo enquanto construção cultural. Nesse sentido, o gênero não está associado à perspectiva biológica que atribui aos corpos sexuados homem e mulher os gêneros masculino e feminino, respectivamente. Para a autora, os gêneros não são binários (masculino/feminino), mas estão para além destes. Assim, “[...] homem e masculino podem [...] significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino

⁶⁶ Texto original: “[... Mary Bucholtz and Kira Hall (2004: 470) define sexuality as the] systems of mutually constituted ideologies, practices and identities that give sociopolitical meaning to the body as an eroticized and or reproductive site” (BLOCK, 2007, p. 36).

como um feminino” (BUTLER, 2003, p. 24 – 25). Há uma frase de Simone de Beauvoir (1949) citada em Butler (2003) que ratifica essa ideia quando diz que “a gente não nasce mulher, torna-se mulher” (de BEAUVOIR, 1949, p. 295). Ainda quanto a essa questão, Butler (2003) entende o corpo como um instrumento; um meio onde são inseridos significados culturais, retomando o pensamento de que os corpos de homem e mulher não se limitam aos gêneros masculino e feminino a não ser por meio de um discurso cultural hegemônico. Dito isso, passarei a discutir as identidades de raça/etnia na próxima subseção. Assim como fiz ao desenvolver as identidades de gênero e as sexuais, raça e etnia serão referidas como identidades que estão intrinsecamente relacionadas, mas significando coisas diferentes.

2.3.3.2 Identidades de Raça/Etnia

Iniciarei esta subseção ocupando-me de fazer algumas considerações iniciais sobre raça e etnia que se aproximam daquelas acerca das identidades de gênero e das sexuais. Para início, é importante destacar que tanto raça quanto etnia não são noções cristalizadas com significações permanentes. As duas se situam em um processo histórico no qual são significadas. Assim, falar em identidade de raça e de etnia faz-nos desviar de uma concepção naturalizada e determinista. Tais identidades são relativas e situacionais em termos de assumirem significados flutuantes de acordo com o momento sócio-histórico nas quais estão inseridas. A esse respeito, agrada-me a concepção de Tonini (2002) ao enxergar as identidades em questão como invenções “[...] a partir de determinadas contingências” (TONINI, 2002, p. 100), isto é, significados construídos socialmente (daí inventados) ao longo da história.

Ao lermos sobre os diversos significados construídos em torno de raça no decorrer da história, Munanga (2003) mostra que, em seus diferentes usos, o termo *raça* serviu para classificar a variabilidade humana. Segundo esse autor, o ato de classificar é útil para o ser humano no sentido de operacionalizar o pensamento. Diz o autor que “com a preocupação de facilitar a busca e a compreensão, parece que o ser humano desde que começou a observar desenvolveu a aptidão cognitiva de classificação” (MUNANGA, 2003, p. 2 – 3). Nessa perspectiva, classificar tem acompanhado a existência humana, auxiliando homens e mulheres a diferenciar os seres vivos, por exemplo, reconhecendo aí

categorias e subcategorias. Esse processo de classificação envolve o estabelecimento de critérios objetivos em relação à diferença e semelhança. Quais seriam esses critérios?

Ao longo dos séculos, pelo menos dois critérios podem ser percebidos. No século XVIII, a *cor da pele*⁶⁷ se mostrou um critério central para a concepção de raça. Por ele, a raça humana fica dividida em branca, negra e amarela. A cor da pele é um traço biológico que, em nada, distingue raças. Com bases em estudos já realizados nas ciências biológicas – genética humana, biologia molecular, bioquímica – esse é um critério inoperante “[...] para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem” (MUNANGA, 2003, p. 4 – 5). Contudo, esse critério ainda tem sido discursiva e estrategicamente articulado na/para invenção das identidades raciais a fim de manter a hegemonia da identidade de raça branca. Assim, a identidade de referência é a de raça branca, representada como sendo superior às demais.

Acrescento a esta discussão que a cor da pele é um dos critérios que definem a identidade racial, mas que opera conjuntamente com a identidade de classe para legitimar as desigualdades econômicas entre as raças. Isso quer dizer que a posição econômica de uma pessoa é condicionada pela cor de sua pele, sendo que “[...] quanto mais inferior for considerada uma profissão, mais escura será a cor de pele do contingente de trabalhadores, da mão-de-obra” (TONINI, 2002, p. 103). Existe aí um binarismo racial (raça branca e raça negra) que associa, hierarquicamente, a cor de pele à atividade econômica, construindo um discurso de verdade que cristaliza e naturaliza a distribuição socioeconômica com base nas raças. Assim, pela reprodução desse discurso, a naturalização das desigualdades econômicas parece justificar o fato de trabalhadores brancos serem mais bem remunerados do que os negros, ou os primeiros possuem empregos mais privilegiados socialmente do que os segundos.

O segundo critério de classificação das raças acrescido ao anterior surgiu no século XIX e se baseia em aspectos morfológicos (MUNANGA, 2003), tais como a forma do nariz e dos lábios, o ângulo facial e os órgãos sexuais. Com uma compreensão de *naturalização* enquanto estratégia de representação que visa fixar a diferença e deter o

⁶⁷ Na literatura da área sobre as identidades raciais/étnicas, autores como Tonini (2002) consideram que a cor da pele é um critério, também, para a invenção das identidades étnicas. Diante da dificuldade de traçar uma linha divisória entre raça e etnia (por isso a referência à “raça/etnia”) bem como minha tentativa de prover definições que as diferenciem, optei relacionar cor da pele como marca identitária aos debates em torno de raça.

“deslizar” do significado (HALL, 1997), observa-se que a raça negra é naturalizada à medida que ela é reduzida aos seus aspectos morfológicos. Desse modo, os negros são representados em termos de suas características essenciais, ou seja, eles são reduzidos a sua essência, significantes da sua diferença física – lábios grossos, cabelos crespos e órgãos sexuais proeminentes, em geral, os masculinos. Farei uma pausa nessa discussão para abordar, brevemente, acerca de um tema que está diretamente associado, também, à (re)construção de identidades de raça/etnia, a saber, *estereótipos*.

Quando há a redução de coisas ou pessoas à sua pouca essência, fixadas na natureza por meio de características simplificadas e minoritárias (HALL, 1997), falamos em *estereótipo*. Nesses termos, o estereótipo, como prática de significação, produz efeitos de essencializar, reduzir/naturalizar e fixar a diferença. Hall (1997) aponta três características dele. A primeira, à qual já me referi anteriormente, diz respeito à apropriação das poucas características de uma pessoa que são “[...] amplamente reconhecidas e facilmente compreendidas, memoráveis, vívidas e simples [...]” (HALL, 1997, p. 258). Tal pessoa é reduzida a essas características, sendo elas simplificadas ou exageradas, e fixadas na atemporalidade. O segundo traço do estereótipo se refere à estratégia de separação, que corresponde aos fenômenos de inclusão e exclusão. Exclui-se a diferença de maneira que o anormal esteja separado do normal bem como o inaceitável do aceitável. A terceira característica relaciona o estereótipo ao poder. É em meio às desigualdades que o estereótipo aparece. Dominantes e dominados estão inseridos no âmbito das lutas hegemônicas onde o grupo dominante estabelece o que é normal, impondo sua visão de mundo, valores e ideologias.

A nossa discussão em torno da questão de identidades de raça pode ser resumida levando em conta duas palavras: classificação e hierarquização. Pela classificação, separam-se as raças, em geral, por critérios de cor de pele e aspectos morfológicos. Junto com a classificação, operacionaliza-se a hierarquização, isto é, uma forma de definir uma “escala de valores” (HALL, 1997, p. 5) entre as raças. A hierarquização pressupõe relações de poder caracterizadas pelas diferentes formas de dominação. Relacionando as duas, a classificação das raças (branca, negra e amarela) está vinculada à hierarquização (raça branca é a dominante) no jogo de poder para a invenção e reprodução das identidades raciais hegemônicas.

Em relação à identidade de etnia, gostaria de argumentar sobre como os discursos a têm construído, associando-a a uma configuração geográfica específica e, ao fazer isso, estabelecendo uma hierarquia territorial entre elas. Essa é uma das formas de compreender etnia, embora ela seja, por vezes, significada pelo critério de cor de pele (cf. TONINI, 2002), o que dificulta sua distinção de raça.

Tonini (2002) afirma que, na antiguidade, o nome das pessoas estava vinculado ao lugar de nascimento delas, por exemplo, Thales de Mileto (TONINI, 2002, p. 107). Com a formação dos Estados-nações e a expansão marítima, passou-se a utilizar o nome do local para se referir a todos os habitantes locais ou não, por exemplo, a etnia africana para os nascidos na África. Nesses termos, a identidade étnica é construída em referência ao lugar (continente) em que as pessoas habitam. Tonini (2002, p. 107) problematiza essa questão a partir de alguns argumentos. Primeiro, percebe-se aí a valorização da localização geográfica para a definição das identidades étnicas, desconsiderando outros aspectos, igualmente, importantes como a diversidade econômica e cultural. Segundo, a associação de uma identidade étnica ao continente, produz um sentido de homogeneização que leva à ideia de unidade e semelhança dos indivíduos. Tonini (2002) acrescenta que tal associação pressupõe o fechamento dos significados dos discursos, “[...] posicionando todas elas [identidades étnicas] como identidades únicas, como se não existissem diversidades internas capazes de subverter esse aprisionamento para um possível significado de uma identidade em movimento” (TONINI, 2002, p. 107). Isso tem a ver com a construção de sentidos essencialistas que buscam impedir a fluidez dos significados.

A fim de ilustrar as afirmações anteriores, consideremos o exemplo em que o nome de um continente ou subcontinente é utilizado para se referir aos habitantes de um único país. Tonini (2002) mostra isso em sua tese ao analisar os discursos de LDs de geografia sobre essa questão. Em sua análise, a autora destaca o uso dos termos “América” e “América do norte” em referência exclusiva aos Estados Unidos da América (EUA). Por seu turno, “americanos” e “norte-americanos” são adjetivos utilizados para descrever a nacionalidade dos estadunidenses. O termo “América”, quando aponta para os EUA unicamente, subjuga todas as demais identidades étnicas existentes no continente americano, como as brasileiras, chilenas, paraguaias, argentinas, entre outras. Da mesma forma, “América do norte” aplicado aos EUA apenas, exclui outras identidades étnicas como a mexicana e a canadense. Nota-se que a identidade étnica construída dos

indivíduos estadunidenses expurga todas as outras identidades étnicas, e, também, projetam uma identidade étnica que ocupa uma posição de superioridade em relação às outras.

Como já explicitamos desde o início da subseção 2.3.3 ao introduzirmos a discussão acerca das identidades múltiplas, as identidades étnicas são construídas em relação a outras identidades como a de classe, por exemplo. Nessa linha de pensamento, a representação das identidades étnicas com base no território geográfico pode se relacionar com atividades econômicas, produzindo significados que permitem associar uma determinada identidade étnica a uma dada posição de classe. Assim, “norte-americanos” são representados em termos de progresso ao passo que africanos ou latino-americanos denotam atraso econômico (TONINI, 2002).

Para finalizar, proponho estabelecer uma diferenciação pedagógica entre raça e etnia apesar de abordá-las como complementares. Para definir *etnia*, recorro à definição de Munanga (2003) quando afirma que “[...] uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (MUNANGA, 2003, p. 12). Gillborn (1995) escreve que *etnia* diz respeito a grupos que compartilham uma mesma identidade cultural, por exemplo, com base numa língua, religião e história. Logo, podemos concluir que *etnia* está relacionada a “marcadores culturais” (PILKINGTON, 2003 apud BLOCK, 2007, p. 29).

Ainda com respeito à *raça*, Gillborn (1995) a compreende em termos de diferenças físicas (fenótipo) como cor de pele, textura do cabelo, traços do rosto, entre outros. Pilkington (2003) diz, ainda, que os marcadores físicos são a base para se delimitar as fronteiras raciais. Essas definições de *raça* estão, a meu ver, atreladas à noção de espécies distintas biologicamente, ou seja, a raça branca e a raça negra são diferentes por possuírem traços físicos peculiares a cada uma.

Se tomássemos as concepções de raça e etnia apresentadas, distinguiríamos uma da outra dizendo que raça tem a ver com marcadores físicos enquanto etnia se refere a marcadores culturais (PILKINGTON, 2003). Contudo, tratarei tanto raça quanto etnia enquanto construções sociais situadas em um momento sócio-histórico. Com isso em mente, concluirei com a definição de Gomes (2005) a respeito de raça:

“[...] podemos compreender que raça é, na realidade, um misto de construções sociais, políticas e culturais nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significa, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças” (GOMES, 2005, p. 49).

Vimos, nesta subseção, que identidades de raça e de etnia são complexas em termos de uma definição que delimite cada uma. Por isso, escolhi tratá-las em conjunto no momento da análise mesmo com meu esforço de oferecer aqui uma forma de distingui-las. De tudo o que foi dito nos parágrafos anteriores, deve permanecer na mente do/a leitor/a a concepção das identidades étnico-raciais como construções sociais – localizadas temporalmente – a partir dos fenômenos de classificação e de hierarquização, indícios das lutas de poder que contradizem a visão de identidades de raça/étnica como naturais e/ou dadas. A seguir, discutirei as identidades de classe, oferecendo uma concepção de classe, não mais baseada em fatores econômicos somente, mas que leva em consideração, também, os recursos simbólicos em posse do indivíduo.

2.3.3.3 Identidades de Classe

Tradicionalmente, as identidades de classe têm sido concebidas a partir de uma abordagem materialista, que posiciona os indivíduos em classes de acordo com seu nível econômico. Segundo essa tradição, os indivíduos são categorizados como pertencendo a uma das três classes gerais, a saber, classes alta, média e baixa. Na pós-modernidade, essa concepção de classe não é de todo suficiente para explicar a (re)construção das identidades de classe uma vez que relações mais complexas e fluidas estão em jogo, empurrando teóricos e pesquisadores para longe dessa visão determinista e predominantemente econômica no que se refere à divisão de classes. Diante disso, uma redefinição do conceito desse construto tem sido apresentada.

Autores como Bottero (2004), Crompton e Scott (2000), Savage (2008), Skeggs (1997), entre outros, argumentam a favor de uma concepção de classe que investigue mais de perto interesses e identidades dos indivíduos. Essa é uma perspectiva de classe mais social, pois integra, de um lado, aspectos econômicos, e, de outro, fatores culturais e sociais, substituindo o enfoque único sobre o conceito de *status* como era, tradicionalmente, observado.

A ênfase nos processos socioculturais (abordagem culturalista) constitui o que Crompton (1998) denomina de *concepção pluralizada de classe*. Para esse autor, classe passa a ser entendida como um “conceito organizacional para a investigação de uma gama de questões associadas com desigualdade social e diferenciação social⁶⁸” (CROMPTON, 1998, p. 208 apud BOTTERO, 2004, p. 986). Esse aspecto de pluralização ajuda-nos na compreensão da estrutura complexa de classe em detrimento do enfoque econômico exclusivo como já aponte, possibilitando a exploração de como a desigualdade é rotineiramente reproduzida através de práticas econômicas e culturais. Desenvolvendo melhor essa ideia, o que a abordagem culturalista pressupõe é o abandono da visão de estrutura de classe como um meio de diferenciação de status para indicar o processo por meio do qual as desigualdades são (re)produzidas em diversos contextos da vida social, envolvendo tanto práticas econômicas quanto culturais. Assim, classe e cultura se relacionam informando sobre como perspectivas culturais estão implicadas em modos de exclusão e/ou dominação (BOTTERO, 2004). Destaco, também, que essa concepção pluralizada pressupõe observar como a classe é construída em termos de gênero/sexualidade e raça/etnia. Isso reafirma a caracterização desta e de outras identidades como múltiplas.

A redefinição de *classe* reconfigura o pensamento marxista de classe quanto à posição classista assumida pelo indivíduo, levando-o à consciência e à ação (modelo causal). O enfoque é redirecionado para a natureza de classificação de práticas culturais e sociais particulares, e não mais recai sobre o desenvolvimento (ou não) de consciência de classe. Nesse sentido, interessa mais compreender o processo de construção das identidades de classe do que fazer referência a uma consciência que advém do posicionamento do sujeito com base em fatores econômicos. O que poderia ser dito aqui acerca de uma consciência de classe pode ser ressignificado para indicar uma consciência política que permite os indivíduos se posicionarem não somente em relação a outras classes, mas, também, em relação ao próprio processo de categorização (SAVAGE, 2008). Classe adquire, assim, uma conotação de agência (individual) em vez de uma estrutura dada (BALL, 2006); é nela que um indivíduo inscreve sua biografia individual (auto-identidade⁶⁹). Trazendo o pensamento de Bordieu (1984) para essa discussão, a

⁶⁸ Texto original: “[...] organizing concept for the investigation of a wide range of issues associated with social inequality and social differentiation” (CROMPTON, 1998, p. 208 apud BOTTERO, 2004, p. 986).

⁶⁹ Auto-identidade refere-se ao psicológico do indivíduo. Tem a ver com a reflexividade, isto é, a interpretação do indivíduo sobre suas ações, nem sempre discursivamente consciente. Para Giddens (2002),

ênfase de classe não é mais a de uma agência coletiva histórica, mas classe como um aspecto implícito, “[...] codificado no sentido das pessoas de valor próprio e em suas atitudes para e consciência dos outros – sobre como eles se constituem como indivíduos⁷⁰ [...]” (SAVAGE, 2000, p. 107 apud BOTTERO, 2004, p. 991).

Pautado na discussão do parágrafo anterior, podemos concluir que *classe* molda a identidade social dos sujeitos à medida que os permite utilizá-la para representar a si e a outros. Revendo os principais aspectos desenvolvidos até este momento, classe foi redefinida a partir de uma perspectiva sociocultural, pluralizada e individualizada. Acrescento outra questão referente à redefinição do conceito de classe no que diz respeito ao modo como identidades são abordadas, isto é, não mais como identidades ou grupos de classe coesivas e distintas; fala-se de uma *diferenciação hierárquica individualizada*. Por *diferenciação*, entenda-se uma forma de distinção individualizada que se opõe ao sentido de coletividade ou de agrupamento social. Já afirmei em outro momento que a concepção de classe não sustenta uma agência coletiva, mas uma agência *individualizada* com implicações para a (re)construção da identidade social do indivíduo. Essa questão está diretamente relacionada com o que se tem chamado de *desidentificação de classe* (BOTTERO, 2004; SAVAGE, 2008), que se reflete na ausência⁷¹ de formação de comunidades de classe no contexto pós-moderno. Tanto os processos de classes individualizadas quanto os de desidentificação são formas de conflitos de classe, aspecto que abordarei no parágrafo a seguir.

Referenciando a definição de classe a partir do enfoque na *diferenciação hierárquica individualizada*, gostaria de tratar acerca da relação entre classe e hierarquia. Em meu ponto de vista este é, talvez, o âmago da discussão das identidades de classe. Iniciarei ecoando Skeggs (1997, p. 134 apud BOTTERO, 2004, p. 992) quando diz que “classe diz respeito a conflito, poder e oposição e não apenas a lugares de diferenças⁷²”, sendo que elas (classes) “[...] são construtos historicamente produzidos desenvolvidos

auto-identidade é uma dos tipos de questões existenciais para a criação e sustentação da segurança ontológica do indivíduo, permitindo-o compreender-se reflexivamente em termos de sua biografia.

⁷⁰ Texto original: “[...] class as implicit, as] encoded in people’s sense of self-worth and in their attitudes to and awareness of others – on how they carry themselves as individuals [...]” (SAVAGE, 2000, p. 107 apud BOTTERO, 2004, p. 991).

⁷¹ Essa ausência não implica em morte da classe (BAUMAN, 1992), mas denota um redesenho da concepção de classes sociais em termos de uma transição da concepção tradicional para a que tenho apresentado neste estudo.

⁷² Texto original: “[...] class is about conflict, power and opposition rather than just sites of differences” (SKEGGS, 1997, p. 134 apud BOTTERO, 2004, p. 992).

para consolidar o poder de um grupo à custa de outro⁷³” (SKEGGS, 1997, p. 135 apud BOTTERO, 2004, p. 992). Com essas citações, compreendemos que classes sociais são estruturas que abrigam lutas de poder. Há no interior dessas classes mais do que diferenças no sentido de se ter uma divisão delas, isto é, classe baixa, média e alta; tem-se uma hierarquia que pressupõe dominação. Partindo de uma concepção de classe que se ocupa com questões voltadas para a (re)produção das desigualdades, a própria desigualdade deve ser explorada enquanto hierarquia e não “classe” (BOTTERO, 2004). Isso quer dizer que as desigualdades existentes não se originam das divisões de classe em si, mas são decorrentes da hierarquia estabelecida e mantida nas classes sociais por meio das práticas e lutas ideológica e hegemônica.

Segundo tenho discorrido até este momento, classe já pode ser redefinida em termos de uma concepção norteada pela abordagem culturalista, com uma perspectiva individualizada, referindo-se à desigualdade enquanto hierarquia e não *classe*. Gostaria de agregar uma última característica à concepção de classe da qual compartilho a fim de “concluir” nossa compreensão acerca dessa redefinição. Classe é concebida, nesses termos, como sendo implícita. Remontando à concepção tradicional de classe, os indivíduos reconheciam explicitamente as questões de classe ou se identificavam com classes ou grupos sociais. As divisões de classes e grupos eram bem demarcadas; as linhas fronteiriças entre um grupo e outro ou, ainda, entre uma classe e outra delimitavam acentuadamente tais divisões, fixando as identidades dos indivíduos e relacionando-as a uma classe específica. Na sociedade pós-moderna, em contrapartida, as identidades de classe tornaram-se indefinidas. Embora os indivíduos ainda discutam questões sobre classe, eles mesmos parecem contraditórios no que se refere ao seu posicionamento ou à adoção de uma identidade de classe particular. Falamos, então, que os processos de classe passaram a ser mais implícitos e menos visíveis (BOTTERO, 2004), o que não reduz a eficiência dessas identidades.

Antes de finalizar a presente subseção, desejo reportar duas visões acerca das identidades de classe, propostas por Skeggs (1997, 2004) e Reich (1991), que podem contribuir para a análise dessas identidades. A proposta de Skeggs (1997, 2004) parte da premissa de que classe social está ligada a relações de poder, sendo ela um “marcador identitário poderoso” (BLOCK, 2007, p. 38). Assim, fundamentado na metáfora de

⁷³ Texto original: “[classes] are historically produced constructs developed to consolidate the power of one group at the expense of another” (SKEGGS, 1997, p. 135 apud BOTTERO, 2004, p. 992).

Bourdieu (1994 [1977], 2011 [1984], 1991) sobre *capital*, Skeggs (1997, 2004) desenvolve uma abordagem que prevê a relação entre classe social e quatro capitais. O primeiro deles é o *capital econômico*, que tem a ver com as propriedades e os bens de um indivíduo bem como sua renda. Observe que quando discuti sobre a redefinição do conceito de classe, aponte para uma ampliação do foco econômico para incluir o sociocultural. Skeggs (1997, 2004) reconhece, também, a importância desse aspecto econômico na construção de identidades de classe ao discorrer sobre o capital econômico. O segundo é o *capital cultural* e diz respeito à posse de recursos e bens culturais reconhecidos pela sociedade. O capital cultural é materializado por meio dos padrões de comportamento, por exemplo, sotaque e atitudes, e se articula com artefatos particulares, tais como livros e qualificações, e também, com instituições como universidades e associações profissionais (BLOCK, 2007). O *capital social* vem em terceiro para se referir aos relacionamentos sociais com pessoas e instituições que estão em posição de maior ou menor poder. Esse capital estabelece uma relação diretamente proporcional com o capital cultural expressa da seguinte forma: quanto maior for o capital cultural de outros, maior será o capital social decorrente do relacionamento com eles. O quarto é o *capital simbólico* e envolve todos os demais. Citando Bourdieu (1991, p. 230 apud BLOCK, 2007, p. 38), o capital simbólico é “[...] comumente denominado de prestígio, reputação, fama, etc. [e ...] é a forma assumida pelos [...] diferentes tipos de capital quando eles são percebidos e reconhecidos como legítimos”⁷⁴. Portanto, quando indivíduos têm capitais econômico, cultural e social, eles, por conseguinte, possuem capital simbólico. Importante é ressaltar o reconhecimento e legitimação do capital simbólico para que, de fato, ele seja um recurso que os indivíduos possam lançar mão para construir identidades de classe mais privilegiadas em se considerando o binarismo inclusão/exclusão. Os quatro capitais definem, pois, classe social em termos de uma composição constituída pela riqueza, educação, emprego e comportamento simbólico (BLOCK, 2007), sendo vitais para a compreensão das identidades sociais.

Concluo esta subseção resumindo a concepção de classe vista em quatro aspectos principais: cultural, individualizada, implícita e hierárquica. A palavra final acerca desse assunto pertence a Skeggs (1997): “[Classe é] um grande traço da subjetividade, uma

⁷⁴ Texto original: “[There is symbolic capital, which is] commonly called prestige, reputation, fame, etc. [and] ... is the form assumed by [the] ... different kinds of capitals when they are perceived and recognized as legitimate” (BOURDIEU, 1991, p. 230 apud BLOCK, 2007, p. 38).

especificidade histórica e parte de uma luta sobre acesso a recursos e maneiras de ser”⁷⁵ (SKEGGS, 1997, p. 7 apud PEARCE et. al, 2008, p. 258). Prosseguirei apresentando o arcabouço teórico da ACD na próxima subseção. Introduzirei noções preliminares da área e versarei a respeito dos elementos da ordem do discurso, das práticas textual, discursiva e social bem como dos significados do discurso. Esses são pontos que considero centrais para o presente estudo, em especial, o foco na prática social e na estrutura do discurso em termos de sua ordem e significado, visto que estabelecem uma relação entre o discurso e o domínio social.

2.4 Análise Crítica do Discurso (ACD): Arcabouço Teórico

Esforçar-me-ei, nesta subseção, para apresentar ao leitor as principais considerações acerca da ACD de forma que, mesmo sem proceder a uma revisão extensiva da literatura da área, seja possível compreendê-la para os fins desta dissertação. Optei por fazer uma divisão da ACD em termos de teoria e metodologia muito embora tal divisão seja apenas didática. Assim, nesta parte, discutirei noções preliminares da área como a concepção de “discurso” e a proposta crítica, focando uma das principais abordagens da ACD, que é a teoria social do discurso.

De início, convém considerar que a ACD é uma área de estudos críticos com inúmeras abordagens advindas de diversas disciplinas. Isso a constitui como um campo de investigação discursiva contextualizado cujas características são a heterogeneidade, a instabilidade e a abertura. A variedade de abordagens que estão reunidas sob o guarda-chuva da ‘ACD’ é o que a qualifica como heterogênea. Diz-se que a ACD é instável pelo fato de possibilitar diversas combinações entre as suas diferentes abordagens. Essa instabilidade se deve, ainda, à questão de a ACD ser uma área interdisciplinar. Essas características, de um lado, tornaram possível o surgimento da área, e, de outro, projetam seus avanços. Gostaria de discutir, a seguir, a concepção de algumas palavras que nos ajudarão a compreender o que vem a ser a ACD.

A primeira discussão é sobre o “C” de ACD, ou seja, o que se entende por “crítica”. Sua origem remonta à Linguística Crítica em diálogo com a Ciência Social

⁷⁵ Texto original: “[Class is] a major feature of subjectivity, a historical specificity and part of a struggle over access to resources and ways of being” (SKEGGS, 1997, p. 7 apud PEARCE et. al, 2008, p. 258)..

Crítica. Em Fairclough (2011 [1992], 1999, 2003), a ACD dialoga, também, com o Realismo Crítico. Não adentrarei nenhuma dessas áreas, apenas quero mostrar que a ACD está comprometida com questões de cunho sócio-político da vida social. É central a compreensão de que os efeitos do discurso no social não podem ser investigados somente considerando o lado discursivo das práticas sociais. Para que a ACD seja, de fato, *crítica*, é necessário levar em conta sua abordagem relacional/dialética (estrutura/agência), “[...] orientada para a compreensão dos modos como o momento discursivo trabalha na prática social, especificamente no que se refere a seus efeitos em lutas hegemônicas” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 36).

A segunda discussão versa sobre a concepção de “discurso”, isto é, o “D” de ACD. Em 2.3.1, já foram discutidas algumas definições de “discurso”. Porém, dessa vez, trago a concepção de “discurso” segundo Fairclough (2001 [1992]). Para ele, discurso é sinônimo de *linguagem como prática social* e não deve ser concebido como uma prática individual ou reflexo de variáveis contextuais. Esse entendimento sugere algumas implicações: primeiro, o discurso é uma forma de ação em que se é possível agir sobre o mundo e sobre outros, e, também, um modo de representação; segundo, diz respeito a uma relação dialética entre discurso, prática social e estrutura social. Vejamos as relações. Estrutura social e prática social se relacionam de forma que a primeira é condição e efeito da segunda. Quanto à relação entre discurso e estrutura social, pode-se afirmar que o discurso constitui a estrutura social, mas, também, é moldado e restringido por ela.

Em relação aos efeitos construtivos do discurso, Fairclough (2001 [1992]) prevê três aspectos: (1) o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença; (2) por meio do discurso, são construídas relações sociais entre pessoas; e (3) o discurso favorece a construção de identidades sociais e auto-identidades. Cada um desses efeitos está associado a uma função da linguagem específica. Assim, três são as funções da linguagem e os sentidos que perpassam todo discurso: (1) *função ideacional* – refere-se às formas por meio das quais os textos significam o mundo e processos, entidades e relações correlatas; (2) *função relacional* – aponta para as relações sociais entre os atores sociais em termos de como elas são representadas e negociadas; e (3) *função identitária* – diz respeito aos modos como as identidades se estabelecem no discurso.

As funções da linguagem mencionadas foram adaptações de Fairclough (2001) da proposta de Halliday (1978). As três funções da linguagem segundo o último autor são *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. O que Fairclough (2001) fez, na realidade, foi desmembrar a função interpessoal em outras duas conforme vimos: função relacional e função identitária. Comentarei, brevemente, a função textual, que Fairclough acrescenta a sua lista (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92). Essa função se refere aos aspectos gramaticais, semânticos estruturais no texto; tem a ver com informações que são colocadas em primeiro ou segundo plano, tomadas como dadas ou como novas para o leitor, e como as partes de um texto estão articuladas.

Outro aspecto que está relacionado aos efeitos construtivos do discurso e às funções da linguagem que o permeia é os três principais significados nas práticas: (1) ação e interação (**significado acional**), (2) representação de aspectos do mundo (**significado representacional**) e (3) (auto)identificação (**significado identificacional**). Em toda prática, esses significados são simultâneos e se ligam aos três elementos que formam as redes de *ordens do discurso*. Fairclough (2003) define *sistema social de ordens do discurso* como as “[...] combinações particulares de gêneros, discursos e estilos, que constituem o aspecto discursivo de redes de práticas sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 220). Depreende-se, a partir da definição, que são integrantes das ordens do discurso gêneros, discursos e estilos.

Gêneros podem ser entendidos como maneiras relativamente estáveis de agir e interagir no/pelo discurso na sociedade. Já os *discursos* são formas relativamente estáveis de representar o mundo. Quanto aos *estilos*, eles são maneiras relativamente estáveis de identificar a si e a outros no discurso.

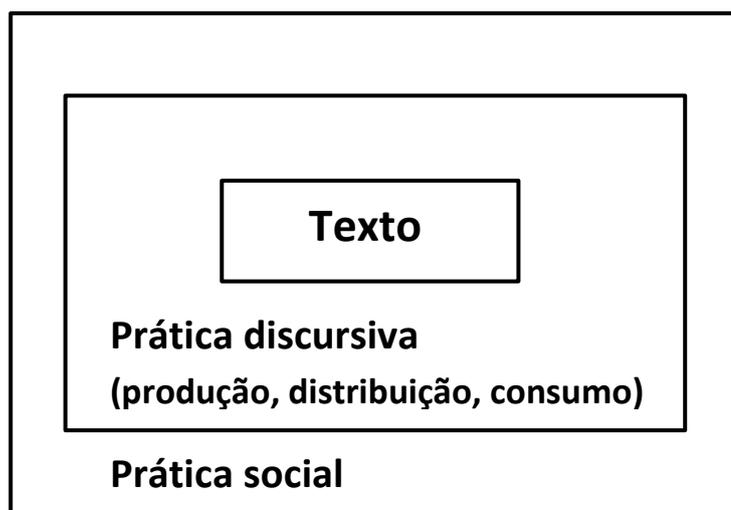
Em suma, os elementos da ordem do discurso são modos relativamente estáveis de agir (gêneros), representar (discursos) e identificar (estilos) discursivamente associados, na respectiva ordem, aos significados acional, representacional e identificacional. Relacionando os três significados do discurso às funções da linguagem anteriormente destacadas, temos que a função ideacional está associada ao sistema representacional; a função identitária ao significado identificacional; as funções relacional e textual associadas ao significado acional. O quadro 1 resume essas relações:

Quadro 1 – Relações entre funções da linguagem (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]), significados do discurso (FAIRCLOUGH, 2003) e elementos de ordens do discurso.

Funções da linguagem (FAIRCLOUGH, 2001 [1992])	Significados do discurso (FAIRCLOUGH, 2003)	Elementos de ordens do discurso
Função ideacional	Representacional	Discursos
Função identitária	Identificacional	Estilos
Função relacional	Acional	Gêneros
Função textual		

Em 1992, Fairclough (2001 [1992]) aperfeiçoa um modelo de análise do discurso proposto por ele em 1989, que reúne três tradições analíticas indispensáveis para a condução da análise. Esse modelo tridimensional abrange a análise do texto, da prática discursiva e da prática social conforme mostra a figura 1 a seguir:

Figura 1: Concepção tridimensional do discurso.



Fonte: FAIRCLOUGH (2001 [1992], p. 101).

Em linhas gerais, a dimensão do texto compreende uma análise voltada para aspectos linguísticos que adentram a análise da prática discursiva, não sendo possível uma separação entre essas duas dimensões discursivas. O texto enquanto evento discursivo é essencial para a ACD, constituindo material empírico para a área. Da forma como o concebemos, o texto, desde a escolha do léxico, sua organização textual e gramatical até questões acerca de sua produção, distribuição e consumo, está ligado a práticas ideológicas e hegemônicas de um dado contexto sócio-histórico. É dessa maneira que a dimensão textual se relaciona às outras duas na constituição do discurso. Segundo

Fairclough (2001 [1992]), a análise textual pode ser organizada em torno de quatro categorias analíticas, a saber, vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Essa parte da análise que lida com o texto é denominada de *descrição*, distinguindo-se da *interpretação*, que é a parte que se refere às análises das práticas discursiva e social.

Conforme vimos, a dimensão textual está diretamente relacionada à **prática discursiva**. Essa é a segunda dimensão do discurso que menciono, seguindo a mesma ordem apresentada por Fairclough (2001). Para esse autor, *prática discursiva* se refere a processos de produção, distribuição e consumo de textos. Tais processos variam de um discurso para outro a depender de fatores sociais, levando-nos à compreensão de que a produção de textos se dá de formas particulares em contextos sociais específicos. Ainda no que se refere à produção, esse processo pode ser individual ou coletivo. No caso de textos de autoria coletiva, por vezes, sua produção se faz passar como se apenas houvesse um único autor. A meu ver, esse aspecto pode revelar implicações ideológicas e hegemônicas, especialmente, em se tratando do LD. Farei alguns comentários a esse respeito em minha análise.

Assim como a produção textual, os textos são consumidos de maneiras diferentes nos mais variados contextos sociais. Para Fairclough (2001), isso tem a ver com o trabalho interpretativo aplicado nos textos – por exemplo, um exame minucioso ou atenção dividida entre o texto e a realização de outras tarefas – e com os possíveis modos de interpretação, isto é, a interpretação de um texto segundo seu gênero discursivo.

Ainda em semelhança com o processo de produção textual, o consumo pode ser tanto individual quanto coletivo. Nesse ponto, é necessário sublinhar que os textos são processados pelas instituições conforme suas rotinas específicas, o que resulta em transformações textuais bem como em textos que realizam uma ação social. Cabe aqui uma explicação. Entendo *rotinas específicas* em relação ao trabalho interpretativo e aos modos de interpretação disponíveis de um dado gênero discursivo conforme já discutido anteriormente. Para mostrar a relação entre as rotinas específicas e o processamento de textos na transformação de um texto em outro, reproduzo um exemplo de Fairclough (2001 [1992], p. 108): “uma consulta médica é transformada em um registro médico que pode ser usado para compilar estatísticas médicas”. No que se refere à ação social realizada por um texto, todo texto possui uma “força” em termos de desempenhar certos atos de fala, seja o de convencer, seja o de dar uma ordem ou prometer. Nesse sentido, os

textos apresentam resultados que variam a níveis discursivo e extradiscursivo, sendo que o desempenho dos atos de fala dependem, em alguma medida, do processo de consumo, isto é, como o texto é interpretado em um contexto particular.

Da maneira como tenho abordado *prática discursiva*, já se pode concluir que a produção e consumo são processos que estão inter-relacionados. Esses dois processos estão, igualmente, conectados à *distribuição*. Ao se produzir um texto, é possível antecipar a distribuição dele bem como o seu consumo, e, com isso, construir leitores múltiplos. A esse respeito, Fairclough (2001) menciona três grupos de leitores que produtores de grandes organizações, como as governamentais, por exemplo, podem antecipar: (1) receptores – aqueles a quem o texto se dirige diretamente; (2) ouvintes – estão incluídos entre os leitores, mas o texto não é dirigido a eles diretamente; e (3) destinatários – não integram os leitores “oficiais”, mas são considerados como leitores de fato. Fairclough (2001, p. 109) enfatiza que “[...] cada uma dessas posições pode ser ocupada de forma múltipla”. Penso que as possibilidades de antecipação de distribuição e consumo são importantes para se compreender a operação das práticas ideológicas. Por isso, escolhi discorrer sobre elas brevemente neste parágrafo.

Em referência à distribuição, dependendo de como ela ocorre em termos de contexto de situação, fala-se em *distribuição simples* e *distribuição complexa*. A distribuição processada em um contexto imediato de situação é a *simples* ao passo que textos que são distribuídos em domínios institucionais variados, cada qual com seus próprios padrões de consumo e rotinas, caracterizam a distribuição *complexa*.

Um último fator que considerarei sobre a prática discursiva diz respeito aos recursos interiorizados nos indivíduos em relação aos processos de produção e interpretação textual. Tais recursos são constituídos, de um lado, por estruturas sociais presentes nos indivíduos, isto é, normas e convenções, e, de outro, pelas ordens de discurso e convenções para a produção, a distribuição e o consumo de textos. Segundo Fairclough (2001 [1992], p. 109), esses recursos “[...] foram constituídos mediante a prática e a luta social passada”.

A importância de se discorrer sobre esses recursos está no fato de eles restringirem os processos de produção e interpretação como nos informa a afirmação de Fairclough (2001): “os processos de produção e interpretação são socialmente restringidos num sentido duplo”. Os recursos interiorizados são a primeira restrição. A

segunda restrição é a natureza da prática social na qual esses recursos estão inseridos, determinante quanto a quais recursos se recorre e como se recorre a eles. Na análise da prática discursiva do LD investigado, essa questão ser-me-á relevante, principalmente, em referência aos conteúdos.

A prática social é a terceira dimensão dentro da concepção tridimensional do discurso que abordarei na subseção por vir. Antes disso, deve ser ressaltado que o modelo de análise tridimensional se mostrou falho ao separar as três dimensões do discurso para/na análise, associando categorias analíticas, exclusivamente, a cada uma dessas dimensões conforme indica o quadro 3:

Quadro 2 – Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional.

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
Vocabulário	Produção	Ideologia
Gramática	Distribuição	sentidos
Coesão	Consumo	pressuposições
Estrutura textual	Contexto	metáforas
	Força	Hegemonia
	Coerência	orientações econômicas
	Intertextualidade	políticas, culturais, ideológicas

Fonte: Ramalho e Resende (2006) com base em Fairclough (2001 [1992]).

Diante disso, Chouliaraki e Fairclough (1999) apresentam um novo enquadre com mudanças significativas para a ACD. Uma das mudanças é em relação às três dimensões do discurso. Texto, prática discursiva e prática social são mantidas no enquadre mais recente, porém estando dispersas ou “pulverizadas” (RAMALHO e RESENDE, 2006, p. 29) na análise. É essa concepção que adoto nesta dissertação. Apesar de me referir a cada dimensão discursiva de forma separada, compreendo que elas se inter-relacionam, não sendo possível associar categorias analíticas a cada dimensão exclusivamente (RESENDE e RAMALHO, 2004).

Outra mudança foi o enfoque sobre a análise da prática social em detrimento do discurso. Isso indica um movimento do discurso para a prática social. O discurso deixou de ser o centro dominante da análise, passando a ser entendido como *um dos momentos da prática social* ao lado de outros momentos, igualmente, importantes, e que devem, pois, ser considerados em uma análise. Para compreender melhor esse ponto, devemos partir do conceito de práticas sociais, entendendo-as como “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 21). Por essa definição, depreende-se que as *práticas sociais* são constituídas na vida social quando elementos desta são articulados em uma prática específica, sendo eles discurso (semiose), atividade material, relações sociais (relações de poder e luta hegemônica) e fenômeno mental (crenças, valores e desejos).

Todos os elementos apontados são momentos da prática social e estão em uma relação dialética de *internalização* e *articulação*. Dois significados existem aqui: primeiro, um momento da prática social internaliza os demais sem se reduzir a nenhum deles. Isso faz com que a análise de uma amostra de um momento discursivo permita analisar outros momentos da prática dada sua internalização; segundo, os momentos de uma prática social se relacionam de forma mais ou menos permanentes, sendo que, quando há recombinação entre os elementos, tais momentos são transformados. É isso que caracteriza a *mudança discursiva*, e abre brechas para que a articulação entre os momentos da prática que sustenta práticas ideológicas e hegemônicas seja reconfigurada.

Essa compreensão de discurso como um momento de práticas sociais é, portanto, fundamental para o objetivo de mudança social e de emancipação dos sujeitos. Ela é refletida no enquadre para a ACD de Chouliaraki e Fairclough (1999) que discorrerei em 3.3. Dando continuidade, discutirei sobre prática social em subseção à parte dada sua centralidade para os estudos em ACD.

2.4.1 Discurso como prática social

A terceira dimensão do discurso que abordarei é a prática social. Conforme vimos em discussões anteriores, a mudança do foco sobre o discurso para o de prática social tem caracterizado a ACD, possibilitando efetivar mudanças para a emancipação do sujeito. É

necessário, nessa parte, recordarmos que o discurso está localizado em um contexto particular e é estruturado a partir dos gêneros, discursos e estilos. Também, o discurso é compreendido em termos de seus três significados, isto é, acional, representacional e identificacional, que se concretizam nos textos. Isso pressuposto, veremos nas subseções por vir como esses elementos discursivos podem se articular seja para exercer domínio por meio do poder de um grupo sobre os demais (hegemonia), seja para construir significados particulares – tomados como universais na produção – e reprodução das relações de dominação (ideologia).

2.4.1.1 Ideologia

Nesta subseção, discutirei a relação entre discurso e ideologia, enfocando a concepção crítica de ideologia em Thompson (2011). Isso significa que me distanciarei de pressupostos teóricos como os de Althusser (1971) que entende a ideologia como um modo de dominação imposto unilateralmente, caracterizada pela “aceitação” dessa dominação por parte da classe dominada. Também, substituirei a compreensão da ideologia enquanto propriedade estável para dar lugar a uma concepção de ideologia instável, que, ao considerar a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, abre espaço para a possibilidade de transformação no intuito de “[...] remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117). Passemos à discussão da *concepção crítica de ideologia*.

A ideologia para a ACD é pensada a partir de uma concepção crítica fundamentada nos estudos de Thompson (2011 [1990]). Em sua obra *Ideologia e Cultura Moderna*, Thompson (2011) discorre sobre as diferentes concepções de ideologia, principalmente, aquelas advindas das teorias de Marx, para, depois, “formular” sua concepção crítica. Em suma, a concepção crítica de Thompson (2011) aborda ideologia como dotada de sentido negativo, crítico ou pejorativo. Tal concepção se contrapõe àquelas neutras, que concebem ideologia enquanto fenômeno não necessariamente enganador e ilusório ou atrelado a interesses particulares. Como tenho mostrado, para Thompson (2011), o fenômeno ideológico é, pois, “enganador, ilusório e parcial” (THOMPSON, 2011, p. 73).

A concepção crítica de Thompson (2011) se interessa pelo estudo da ideologia da perspectiva de “[...] estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (THOMPSON, 2011, p. 76). Dessa definição, importa caracterizar o termo “sentido” e a expressão “relações de dominação”. O sentido aqui se refere aos sentidos das formas simbólicas (não/quase) linguísticas, isto é, das ações, falas, imagens e textos, inseridas nos contextos sociais. Sobre as formas simbólicas, Thompson (2011) sublinha um aspecto: elas não são ideológicas em si, mas o são somente “[...] enquanto servem, em circunstâncias particulares, para manter relações de dominação” (2011, p. 76). Logo, fenômenos simbólicos são considerados fenômenos ideológicos apenas em contextos sócio-históricos específicos para estabelecer e sustentar relações de dominação. Por “relações de dominação” fica entendido relações assimétricas de poder, ou seja, o exercício de poder permanente e em grau significativo de grupos particulares que está inacessível a outros.

Antes de avançar, gostaria de relacionar o argumento de Thompson (2011) sobre formas simbólicas como ideologias e o questionamento de Fairclough (2001 [1992]) sobre a ideologia do/no discurso. Fairclough (2001) indaga: “Todo o discurso é ideológico?” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121). Há o risco de se dar uma resposta afirmativa pelo fato de as ideologias permearem as práticas discursivas, contribuindo para manter ou transformar as relações de poder. Todavia, com base na discussão concernente às formas simbólicas, o discurso só passa a ser ideológico se ele sustenta relações de dominação. Acrescenta-se aqui o fato de que as ideologias no discurso podem ser transcendidas à medida que os atores sociais rompem com essas relações de dominação, o que nos leva a coadunar com o pensamento de Fairclough (2001 [1992]) quando afirma que “[...] nem todo discurso é irremediavelmente ideológico” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

Das concepções críticas de ideologia em Marx, Thompson (2011) aponta quatro *critérios de negatividade*, a saber, (a) abstrata ou impraticável; (b) errônea ou ilusória; (c) expressa interesses dominantes; e **(d) sustenta relações de dominação**. Dentre esses, o referido autor se utiliza do critério (d) a fim de elaborar sua concepção crítica. Para que o leitor entenda claramente, reproduzirei uma das concepções de ideologia de Marx – referida por Thompson (2011) como *concepção latente* – que aponta para o critério destacado. Ideologia significada nessa *concepção latente* é, pois:

[...] um sistema de representações que serve para sustentar relações existentes de dominação de classes através da orientação das pessoas para o passado em vez de para o futuro, ou para imagens e ideais que escondem as relações de classe e desviam da busca coletiva de mudança social (THOMPSON, 2011 [1990]), p. 58).

Como disse, essa é a concepção a partir da qual Thompson (2011 [1990]) constrói seu construto crítico de ideologia. Digo “a partir” pelo fato desse autor se distanciar da essência da concepção vista em, pelo menos, um aspecto, que é o de significar o critério “relações de dominação” em termos de relações de classe. Segundo Marx, as relações de dominação de classe são a causa da desigualdade e exploração nas sociedades. Em contrapartida, sou favorável à arguição de Thompson (2011) quando enfatiza que as relações de classe não são a única forma de dominação, mas uma dentre tantas outras. Convém admitir que as relações de classe são, de fato, um aspecto importante a ser considerado na análise das desigualdades em relações de dominação. Porém, não podemos perder de vista que formas de dominação são provenientes, também, de relações entre os sexos e entre grupos étnicos, por exemplo.

Finalmente, gostaria de mostrar um enquadre teórico proposto por Thompson (2011 [1990]) que busca lançar luz sobre como os sentidos podem estabelecer e sustentar relações de dominação. Destaco a preocupação do autor em afirmar que o que ele faz é esboçar um modelo que auxilie a compreensão dos modos de operação da ideologia. Reforço que esses modos não são os únicos e, embora eles sejam apresentados separadamente, em circunstâncias particulares, eles podem sobrepor-se e operar de maneiras diferentes do apresentado. Como se observará, Thompson (2011) distingue cinco modos gerais por meio dos quais a ideologia pode operar, sendo que cada um deles está associado (não exclusivamente) a estratégias típicas de construção simbólica. Tais estratégias não devem ser tomadas como inerentemente ideológicas. Valem para esse caso os comentários que tecemos sobre a relação entre formas simbólicas e ideologia. A tabela abaixo resume os modos de operação de ideologia e suas estratégias:

Tabela 2: Modos de operação da ideologia.

<i>Modos Gerais</i>	<i>Algumas Estratégias Típicas de Construção Simbólica</i>
<i>Legitimação</i>	Racionalização Universalização Narrativização

<i>Dissimulação</i>	Deslocamento Eufemização Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)
<i>Unificação</i>	Estandarização Simbolização da unidade
<i>Fragmentação</i>	Diferenciação Expurgo do outro
<i>Reificação</i>	Naturalização Eternização Nominalização/ passivização

Fonte: THOMPSON (2011, p. 81)

Discutirei, iniciando neste parágrafo, cada um dos cinco modos de operação da ideologia bem como suas estratégias. O primeiro modo é a *legitimação* e está ligado à representação das relações de dominação como legítimas, isto é, justas e dignas de apoio (THOMPSON, 2011). A legitimação pode tanto fazer apelo a regras constituídas, às tradições quanto ao caráter de uma autoridade. Três são as estratégias ideológicas aqui: (1) *racionalização* – construção de uma cadeia lógica de raciocínio que visa defender ou justificar relações ou instituições sociais com o intuito de persuadir um público; (2) *universalização* – interesses individuais são apresentados como se fossem interesse de todos; e (3) *narrativização* – remonta às tradições para caracterizar o presente,

A *dissimulação* é o segundo *modus operandi* da ideologia. Esse modo refere-se à negação, ocultamento ou obscurecimento das relações de dominação. As possíveis estratégias por meio das quais a ideologia é expressa em formas simbólicas são: (1) *deslocamento* – deslocamento de uma pessoa ou objeto para se referir a outros, transferindo, por sua vez, sentidos positivos ou negativos associados a tal pessoa e objeto; (2) *eufemização* – redefinição de sentidos ao se descrever ações, instituições ou relações sociais, em geral, com o objetivo de atribuir-lhes uma valoração positiva; (3) *tropos* – Pode ser entendido como o uso de figuras de linguagem para dissimular as relações de dominação. Dentre os tropos, Thompson (2011) destaca a *sinédoque* (junção semântica da parte e do todo, por exemplo, usar a parte para se referir ao todo), a *metonímia* (referência ao objeto por meio de um atributo, adjunto ou característica ligada a algo) e

metáfora (uso de termos para se referir a ações, objetos e relações sociais que não podem ser a estes atribuídos sob o risco de impor-lhes um sentido positivo ou negativo).

O terceiro modo de operação da ideologia é a *unificação*. Esse diz respeito à construção simbólica de unidade que conecta indivíduos em termos de uma identidade coletiva independente de suas diferenças e divisões. Duas são as estratégias nesse modo: (1) *padronização* – adaptação de formas simbólicas a um referencial padrão partilhado; (2) *simbolização da unidade* – construção de símbolos que são difundidos entre os grupos de forma a uni-los em torno de uma identidade coletiva.

De forma contrária ao modo anterior, a ideologia pode operar pela *fragmentação*, o quarto modo em Thompson (2011). Aqui, ocorre a segmentação de indivíduos e grupos tidos como obstáculos às estruturas dominantes. As estratégias típicas da fragmentação são: (1) *diferenciação* – enfoca as diferenças e divisões dos indivíduos e grupos, minando seu poder de reação para com as relações de dominação; (2) *expurgo do outro* – representação de indivíduos e grupos como inimigos que devem ser resistidos e expurgados por oferecerem perigo e ameaça para a ordem dominante.

Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas, também, ao se retratar uma situação transitória e histórica como se fosse permanente, atemporal e, ainda, natural. Esse quinto *modus operandi* da ideologia é denominado de *reificação*. Estrategicamente, esse modo pode ser expresso em formas simbólicas pela: (1) *naturalização* – indivíduos, grupos e coisas são representados como acontecimento natural ou resultado de características naturais; (2) *eternização* – esvaziamento do caráter sócio-histórico dos fenômenos, apresentando-os como permanentes e imutáveis, uma eternalização do contingente; (3) *Nominalização e passivização* – A primeira se dá pela transformação de sentenças, de descrições de ação e dos participantes em nomes ao passo que a segunda quando verbos são colocados na voz passiva. Tanto um quanto o outro são recursos gramaticais e sintáticos que “[...] apagam os atores e a ação e tendem a representar processos como coisas ou acontecimentos que ocorrem na ausência de um sujeito que produza essas coisas” (THOMPSON, 2011, p. 88). Também, os dois fenômenos podem favorecer a reificação de fenômenos sócio-históricos.

Com a apresentação dos cinco modos de operação da ideologia encerro a presente subseção. Foi minha tentativa trazer ao leitor a compreensão da concepção crítica de ideologia na ACD que aponta para um sentido negativo à medida que estabelece e

sustenta relações de dominação. Relacionada à ideologia, há outra questão de maior abrangência que é fundamental nessas discussões situadas ao nível da prática social. Tratarei a seguir acerca da hegemonia.

2.4.1.2 Hegemonia

O conceito de hegemonia para ACD está fundamentado nos escritos de Gramsci (1988). Com base nesse autor, Fairclough (2001) define *hegemonia* como o domínio que um grupo exerce sobre os demais por meio do poder, mais em termos de consenso do que no uso da força. Conforme discuti na subseção anterior, esse estado de dominação é estabelecido e sustentado pela ideologia e estratégias próprias dela. Desse modo, ideologia e hegemonia são fenômenos que estão inter-relacionados e, apesar de serem referidos em separado, devem ser compreendidos como peças complementares do jogo das relações de dominação.

Sendo a ideologia um conceito importante para falarmos de hegemonia (por isso, escolhi discutir ideologia antes de hegemonia), considero relevante acrescentar que Gramsci (1971) concebe ideologia como um campo complexo com “formações conflitantes, sobrepostas e cruzadas” (HALL, 1988, p. 55 – 56 apud FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 123), isto é, um *complexo ideológico* (GRAMSCI, 1971). Para Gramsci, ainda, o indivíduo é formado por diversas ideologias que lhe dão um caráter complexo à medida que ele traz em si lutas ideológicas referentes ao passado e que o possibilitam reestruturar as lutas do presente.

Enquanto forma de liderança e dominação nos setores econômico, político, cultural e ideológico da sociedade, a hegemonia firma aliança com outras forças sociais a fim de sustentar seu poder. Todavia, esse poder é sempre parcial e temporário, o que resulta em um *equilíbrio instável*. Logo, a dominação deve ser compreendida sempre em relação à instabilidade, e é isso que nos permite caracterizar a hegemonia como “[...] um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação que assume formas econômicas, políticas e ideológicas” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 122). Como ela é aí definida, hegemonia é sinônimo de luta hegemônica, e está relacionada aos

complexos ideológicos de Gramsci (1971) no que tange à (re)estruturação e (re)articulação deles.

A concepção de *luta hegemônica* em termos de articulação, desarticulação e rearticulação de elementos da ordem do discurso harmoniza com a dialética do discurso, isto é, a relação entre estruturas e eventos discursivos. Esse ponto é um “marco delimitador na luta hegemônica” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 123). Além disso, a produção, a distribuição e o consumo de texto, isto é, a prática discursiva, constituem outro aspecto da luta hegemônica uma vez que podem contribuir para a reprodução ou transformação da ordem do discurso vigente bem como das relações sociais e assimétricas.

A possibilidade de desarticulação e rearticulação das ordens do discurso como uma característica da luta hegemônica constrói o caminho para as mudanças discursiva e social ocorrerem. Dado o fato de o poder como hegemonia ser instável, a ação, impulsionada pela reflexividade crítica (GIDDENS, 1991, 2011), é o principal recurso que indivíduos têm para superar as relações assimétricas de poder. Muito já foi discutido a esse respeito nesta dissertação, mas reafirmo a compreensão de que, embora os agentes sociais sejam socialmente constrangidos, eles são dotados de “poderes” para transformar as estruturas, isto é, eles têm “[...] relativa liberdade para estabelecer relações inovadoras na (inter)ação, exercendo sua criatividade e modificando práticas estabelecidas” (RAMALHO e RESENDE, 2011 [2006], p. 46). Essa é a dialética entre estrutura e ação que permite enxergar o discurso como meio de regulação e transformação.

O que já se afirmou acerca da hegemonia pode ser relacionado com discurso. A esse respeito, Fairclough (1997) aponta pelo menos duas relações entre os dois construtos. A primeira delas é a dimensão da prática discursiva que tanto a hegemonia quanto a luta hegemônica integram nas interações verbais. Tomando por base a dialética entre discurso e sociedade, “[...] hegemônias são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso” (RAMALHO e RESENDE, 2011 [2006], p. 44). O discurso, nessa linha de pensamento, é a arena das lutas hegemônicas, e, por seu turno, espaço para reprodução ou transformação das práticas hegemônicas e ideológicas. A segunda relação diz respeito ao fato de que o discurso integraliza a hegemonia em termos de sua dependência de práticas discursivas e ordens do discurso que a mantenham. Fairclough (1997) corrobora esse argumento ao afirmar que “o conceito de hegemonia implica o

desenvolvimento – em vários domínios da sociedade civil (como o trabalho, a educação, as atividades de lazer) – de práticas que naturalizam relações e ideologias específicas e que são, na sua maioria, práticas discursivas” (FAIRCLOUGH, 1997, p. 80).

Nesta subseção, busquei caracterizar a hegemonia dentro do arcabouço teórico-metodológico da ACD, mostrando sua complementariedade em relação à ideologia, especialmente, por se tratar de um conceito que indica dominação exercida pelos grupos dominantes sobre os demais grupos sociais. Nessa perspectiva, a ideologia, que é, por natureza, hegemônica, trabalha a favor da instituição bem como da manutenção das relações de dominação. Para os propósitos da ACD, o conceito de hegemonia auxilia na análise crítica explanatória à medida que articula as práticas discursiva e social ao prover tanto uma matriz – análise da prática social concernente às relações de poder – quanto um modelo – análise da prática discursiva como um modo de luta hegemônica (FAIRCLOUGH, 2001 [1991]). Acrescento, ainda, o fato de a hegemonia ser um catalisador para se efetivar mudanças discursivas e sociais. Esse é um dos meus maiores interesses no presente estudo, e que me impulsionou a discorrer sobre o tema em questão. Na próxima subseção, continuarei a abordar sobre aspectos hegemônicos e ideológicos, desta vez, vinculado às teorizações sobre o *imperialismo linguístico* (PHILLIPSON, 1992) cuja discussão se dá em torno das relações de dominação do inglês sobre as outras línguas.

2.5 Imperialismo Linguístico: Conceitos de Base

O status do inglês como língua internacional é um fato constatado por vários autores (KACHRU et. al., 2006; PHILLIPSON, 1992; PENNYCOOK, 1994; CRYSTAL, 2012; McKAY, 2002) da área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Percorrer a história da disseminação do inglês e inquirir como a língua se estabeleceu nesse nível internacional são tarefas que Phillipson (1992) se propõe a realizar em sua obra *Linguistic Imperialism*. A partir desse autor, mas diferente dele, não reconstruirei o trajeto que a língua inglesa seguiu desde as colônias até seu estágio atual. O que farei é discutir, especificamente, quatro conceitos que estão ligados à hegemonia e à ideologia, quais sejam *imperialismo linguístico*, *linguicismo*, *anglocentrismo* e *profissionalismo*. A meu ver, esses conceitos lançam as bases para a discussão sobre o imperialismo linguístico, entendido como teoria particular que busca tanto analisar as relações entre culturas

dominantes e dominadas quanto investigar a forma de promoção do inglês. Antes de teorizarmos os conceitos mencionados, gostaria de explicar em um parágrafo o porquê de eu trazer esta discussão para o presente estudo.

No que diz respeito à introdução do tema em questão aqui, entendo que é inevitável não argui-lo visto que o foco da análise que farei recai sobre o LD de inglês. Apesar de Phillipson (1992, p. 318) declarar que “[...] o inglês pode ser usado para propósitos bons ou ruins [...]”⁷⁶, harmonizando com Fairclough (2001 [1992]) quanto ao pensamento de que formas simbólicas não são irremediavelmente ideológicas, concordo com Canagarajah (1999) quando afirma que, em se tratando do fenômeno do imperialismo linguístico, o inglês deve ser “[...] definido como um sistema semiótico que codifica ideologias e tem o poder de reproduzir estruturas político-econômicas”⁷⁷ (CANAGARAJAH, 1999, p. 41). Nesses termos, o imperialismo linguístico adquire uma perspectiva crítica à medida que a língua inglesa, assim como qualquer outra, é concebida como estando a serviço de grupos particulares com o fim de manter as relações de dominação. Esse aspecto de criticidade favorece a releitura da obra de Phillipson (1992), permitindo-nos infundir-lhe uma perspectiva pós-estruturalista.

Antes de apresentar as definições, vale ressaltar que a teoria acerca do imperialismo linguístico abordada por Phillipson (1992) dá ao seu pensamento um tom global e impessoal quando esse autor situa o ensino do inglês dentro de um modelo teórico macrossocial. Atendendo à crítica de Canagarajah (1999) a esse respeito, a questão sobre o imperialismo linguístico do inglês neste trabalho busca preencher as lacunas de Phillipson (1992) em relação a aspectos de ordem individual, particular e local não contempladas em seu postulado teórico. Em outras palavras, o imperialismo linguístico do inglês é abordado aqui não só de uma perspectiva macrossocial, mas, também, micro-social, procurando compreender como a hegemonia investe as práticas linguística e discursiva, além da social.

A teoria do imperialismo linguístico por Phillipson (1992) defende o posicionamento de que, se o inglês tornou-se hoje a “língua da ciência” e da comunicação, isso foi possível pela operação ideológica ligada a práticas pedagógicas e

⁷⁶ Texto original: “[...] English language can be used for good or bad purposes [...]” (PHILLIPSON, 1992, p. 318).

⁷⁷ Texto original: “[...] language is defined as a semiotic system that encodes ideologies and possesses the power to reproduce politico-economic structures [...]” (CANAGARAJAH, 1999, p. 41).

profissionais de instituições como, por exemplo, o Conselho Britânico (*British Council*) e a Agência de Informação dos Estados Unidos (*United States Information Agency*) localizadas em países onde o inglês é a língua materna (L1). Algumas dessas práticas pedagógicas e profissionais que contribuem para a promoção do inglês se referem a

[...] treinamento e pesquisa para nativos e não-nativos no ‘país-mãe’ [isto é, no país dos nativos]; bolsas de estudo de curta ou longa duração, cursos, visitas especializadas; a *produção e promoção de livros didáticos*, materiais audiovisuais, etc.; serviços de biblioteca e livros como presentes; o provimento de professores para o estrangeiro e especialistas em desenvolvimento curricular, consultoria e treinamento em serviço; e manifestações culturais⁷⁸ (PHILLIPSON, 1992, p. 35, tradução e ênfase minha).

Essas várias formas que o inglês utiliza para se promover podem ser somadas a aspectos relativos à disseminação do inglês, que, para Phillipson (1992), incluem ações colonialistas, de revoluções tecnológicas na comunicação e, também, do fato de que o inglês é a língua dos Estados Unidos, país representado como possuidor da maior força econômica, política e militar⁷⁹.

Darei ao/à leitor/a, neste momento, a definição de Phillipson (1992) para *imperialismo linguístico do inglês*, que advoga que “a dominância do inglês é imposta e mantida pelo estabelecimento e reconstituição contínua das desigualdades culturais e estruturais entre o inglês e outras línguas⁸⁰” (PHILLIPSON, 1992, p. 47). Nessa definição, “estruturais” dever ser entendido como propriedades materiais, tais como instituições, alocação de recursos financeiros. Quanto ao termo “culturais”, pretende-se propriedades ideológicas imateriais, por exemplo, atitudes e princípios pedagógicos. Note que o conceito de imperialismo linguístico remete ao de *hegemonia*. Ambos os construtos focam relações de dominação que são estabelecidas/impostas e reproduzidas/mantidas. Também, tanto um quanto o outro são sustentados por aspectos materiais (formas simbólicas) e imateriais (ideologias).

⁷⁸ Texto original: “[Britain, the United States, France, Germany, and, on a smaller scale, many other countries promote their languages by similar means, among them the following:] training and research, for natives and non-natives, in the ‘mother country’; scholarships for longer or shorter periods, courses, specialist visits; the production and promotion of textbooks, audiovisual materials, etc; library services and gifts of books; the supply of teachers overseas and experts in curriculum development, advisory work and in-service training; and cultural manifestations”.

⁷⁹ Considerando que esse pensamento de Phillipson (1992) data de vinte anos atrás, a afirmação de que os Estados Unidos é a maior potência mundial me parece questionável diante da instabilidade que caracteriza a pós-modernidade. De qualquer forma, reconheço que essa idealização acerca desse país é sustentada ideologicamente ainda que pelo senso comum e, por isso, deve ser ouvida.

⁸⁰ Texto original: “[English linguistic imperialism is that] the dominance of English is asserted and maintained by the establishment and continuous reconstitution of structural and cultural inequalities between English and other languages” (PHILLIPSON, 1992, p. 47).

Em 2.4.1.2 vimos que hegemonia e ideologia são conceitos inter-relacionados. Da mesma forma, *imperialismo linguístico* não está dissociado de *linguicismo*. Phillipson (1992) define *linguicismo* como “[...] ideologias, estruturas, e práticas que são usadas para legitimar, realizar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos (ambos material e imaterial) entre grupos que são definidos na base da língua” (PHILLIPSON, 1992, p. 47). Esse conceito pode ser relacionado ao de ideologia, porém mais transcendente à medida que não se reporta às ideologias somente, mas abrange estruturas e práticas. De uma perspectiva funcional, *linguicismo* e *ideologia* se aproximam, principalmente, se considerarmos os modos de operação de ideologia e suas estratégias em Thompson (2011) para a instituição e manutenção das relações de dominação. Vale ressaltar, ainda, que o imperialismo linguístico do inglês é um subtipo de *linguicismo*. Nesse sentido, retomando a relação entre ideologia e hegemonia no que diz respeito ao raciocínio de que ideologias são hegemônicas, podemos dizer que o imperialismo linguístico do inglês é *linguicista* do ponto de vista de que ele é sustentado pelo *linguicismo*.

Phillipson (1992) também assegura que o imperialismo linguístico do inglês é legitimado via dois mecanismos, qual seja *anglocentrismo* e *profissionalismo*. O primeiro refere-se à língua-cultura. Assim, o termo *anglocentrismo*, cunhado em analogia à palavra “etnocentrismo”, é usado para se referir à prática de julgamento de outras culturas a partir da cultura daquele(s) que julga(m). Esse conceito pressupõe ato prescritivo e normativo para com outras línguas tendo o inglês como padrão, e está ligado a relações assimétricas de poder.

Quanto ao segundo termo, isto é, *profissionalismo*, ele faz referência a aspectos pedagógicos. Nesse sentido, métodos, técnicas e procedimentos, incluindo as teorias relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, geralmente produzidas em países de falantes nativos de inglês, são tidas como suficientes para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de línguas. O que Phillipson (1992) contesta a esse respeito é o fato de que o *profissionalismo* exclui questões de ordem social mais ampla. Concordo com esse autor, e específico que entre tais questões estão aquelas que versam sobre relações de poder nas quais os atores do processo de ensino-aprendizagem de línguas se encontram; questões que devem ser consideradas se o objetivo é o de aprofundar a compreensão desse processo (NORTON, 2000; BLOCK, 2007).

A partir dos dois últimos conceitos apresentados, concluímos que *anglocentrismo* e *profissionalismo* legitimam o inglês à medida que racionalizam “[...] atividades e crenças que contribuem para as desigualdades culturais e estruturais entre o inglês e as outras línguas⁸¹” (PHILLIPSON, 1992, p. 48). Não devemos esquecer que o discurso profissional promove, também, a separação entre língua e cultura ao dar prioridade a aspectos linguísticos, excluindo, por conseguinte, o fator social. Linguistas aplicados e professores/as de língua inglesa que operam internacionalmente são indivíduos que podem cooperar para a legitimação do inglês se eles/as trabalham no exterior ou disseminam suas ideias em livros e em outras mídias. Phillipson (1992) os chama de *atores inter-estatais*.

Na análise por vir, observar que a língua do LD em foco é o inglês é um ponto importante a ser considerado na explanação conjunta das práticas discursiva e social. Essa importância advém da relação dessa língua com o fenômeno do imperialismo linguístico. Resumindo o que vimos nesta subseção, o imperialismo linguístico do inglês aponta para relações de dominação da língua inglesa sobre as demais. Vimos, também, que o imperialismo linguístico é estruturado sobre o *linguicismo*, este entendido como práticas ideológicas que legitimam e reproduzem relações assimétricas de poder. Formas de legitimação do idioma são o *anglocentrismo* e o *profissionalismo*, ambos significados como racionalização de ideias e atividades que fomentam as desigualdades culturais e estruturais. Finalizo, pois, reafirmando a relação estabelecida inicialmente de que o imperialismo linguístico do inglês e o *linguicismo* são fenômenos hegemônicos e ideológicos.

Com esta subseção, concluo o capítulo atual em que reuni as teorias que, a meu ver, são relevantes para o propósito deste estudo. Esforcei-me para apresentar pesquisas e teorias acerca do LD enquanto gênero discursivo, dando ênfase às questões sobre imagens, diálogos, conteúdos e práticas identitárias. Ainda, discorri sobre identidades e sua relação com o discurso, isto é, identidades que são re/construídas no/pelo discurso e que, também, são participantes do jogo das relações de poder. Por último, percorri o território da ACD a fim de me apropriar de teorias relativas à constituição do discurso no que se refere às ordens do discurso (gêneros, discursos e estilos), seus significados

⁸¹ Texto original: “[Anglocentricity and professionalism *legitimate* English as the dominant language by rationalizing] activities and beliefs which contribute to the structural and cultural inequalities between English and other languages” (PHILLIPSON, 1992, p. 48).

(acional, representacional e identificacional) e suas dimensões (texto, prática discursiva e prática social). Explicarei, no próximo capítulo, a metodologia utilizada para a realização da análise que realizarei em termos do paradigma de pesquisa e do método adotados bem como das categorias analíticas elencadas.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Este capítulo visa apresentar ao leitor o caminho que trilhei durante a realização da pesquisa atual desde a explicitação do paradigma científico que adotei até questões que contextualizam a análise quanto a sua natureza, seus métodos e os instrumentos metodológicos utilizados para a sua execução. A minha preferência por e a escolha de cada uma dessas partes será justificada de forma que seja observável uma coerência entre a metodologia e o tema que temos abordado nesta dissertação inseridos no domínio da LA. Quando julgar relevante, farei outras considerações, em especial, em se tratando de aspectos interpretativos. Dito isso, principiarei com uma discussão sobre as partes constitutivas de toda e qualquer pesquisa científica, entre as quais se encontra este estudo.

É verdade que todo pesquisador, ao se enveredar por caminhos de investigação científica, possui uma concepção da realidade que ele busca ou das descobertas que faz, permitindo-o explicá-las. Ele é norteado “[...] por um modo de conhecer essa realidade e de explorá-la porque tem ou urde uma concepção do que é realidade que investiga” (CHIZZOTTI, 2006, p. 24). Assim, uma pesquisa, direta ou indiretamente, tem em si uma concepção da realidade (ontologia), os pressupostos epistemológicos (epistemologia) e uma abordagem metodológica (metodologia).

A ontologia diz respeito tanto à concepção da realidade assumida pelo pesquisador quanto sua própria concepção de mundo. Há aí um questionamento sobre o *ser* das coisas investigadas. Segundo Chizzotti (2006), a ontologia da pesquisa aponta para a pergunta “qual é o problema a ser estudado?” Para esta pesquisa, problematizo a construção de identidades de falantes de língua inglesa e suas implicações para os aprendizes de línguas, partindo de uma concepção da realidade em que a construção do sentido dos acontecimentos no mundo é feita na interação, momento em que os “objetos sociais [...] são negociados, reformados, modelados e organizados [...]” (SARBIN e KITSUSE, 1994, p. 3 apud MOITA LOPES, 2003, p. 23).

Considerando que há um problema diante do pesquisador (ontologia), ele (o pesquisador) procura encontrar formas de melhor conhecê-lo (o problema), buscando uma visão de mundo ou teorias do conhecimento que possam explicar a relação “[...]”

entre aquele que conhece [o pesquisador] e as coisas que são conhecidas”. Nesse sentido, a concepção do autor sobre seu objeto de estudo é importante à medida que entra em contato com a fundamentação teórica. A epistemologia é, pois, “[...] os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema” (CHIZZOTTI, 2006, p. 26). Neste trabalho, a epistemologia diz respeito ao quadro teórico fundamentador, espaço em que discuto o construto identitário e faço considerações acerca do LD, entre outras coisas. É esse corpo teórico associado à visão de mundo da qual compartilho que lança luz sobre o problema investigado.

Uma terceira parte constitutiva da pesquisa, em geral, objetiva sistematizar o modo como o problema vem a ser esclarecido. Fala-se em uma metodologia de trabalho que apresente uma “verdade” coerente com a concepção de realidade do pesquisador e sua teoria do conhecimento. Assim sendo, inserido em um paradigma do fazer científico e, uma vez definido o tipo de pesquisa, estrutura-se uma operacionalização metodológica que autorize o pesquisador a proferir uma “conclusão” consistente para o problema estudado, dando a sua pesquisa um valor científico e um caráter de confiabilidade. A *metodologia* é a parte que passarei a expor visto que a *ontologia* e a *epistemologia* já foram consideradas em seus capítulos próprios quando expus o problema de pesquisa e a fundamentação teórica. Neste momento, fixarei o meu olhar na natureza metodológica desta dissertação.

3.1 A Pesquisa Qualitativa: Justificativas e Considerações Gerais

Elegi a pesquisa qualitativa como metodologia para a realização deste trabalho. Tal escolha é justificada pelo fato de a pesquisa qualitativa não ter um padrão único já que admite os aspectos fluidos e contraditórios do palco e dos atores sociais (CHIZZOTTI, 2006). Nesse tipo de pesquisa, há a compreensão de que se constroem sentidos nas interações sociais, sendo necessário buscar ferramentas para proceder à análise dos aspectos que emergem destas interações, e também, à interpretação de tais aspectos. O termo *qualitativo* se estende aos indivíduos dentro de uma perspectiva de pesquisa que busca interpretar os sentidos dos eventos sociais partindo do significado que as pessoas imputam as suas falas e ações. Recorro à pesquisa qualitativa, pois considero que “as ciências que pressupõem a ação humana devem levar em conta a liberdade e a vontade humanas e estas sempre interferem no curso dos fatos e dão significados muito

diversos à ação [...]” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28). Esse é um dos pontos que me permite afirmar que a pesquisa qualitativa enquanto metodologia para esta dissertação se adequa ao escopo da Linguística Aplicada considerando que esta é uma das ciências humanas e sociais que dá ênfase à ação humana no/pelo discurso pela criação da inteligibilidade acerca de questões do uso da língua/gem. Ainda, na tentativa de suturar a ontologia e a epistemologia às questões metodológicas consideradas até aqui, abordar a temática de construção de identidades sociais no LD e suas implicações para os aprendizes de línguas me parece ser apropriado tomando identidade como representação e performatividade, re/construindo-as no/pelo agir discursivo na modernidade líquida (BAUMAN, 2001). De modo semelhante, as questões investigativas referentes à subjetividade dos sujeitos se tornam “acessíveis” pela pesquisa qualitativa. Logo, justifica-se mais uma vez a sua escolha.

A maneira como venho concebendo a pesquisa qualitativa já torna evidente que me distancio das várias outras concepções desse tipo de pesquisa, principalmente, a pesquisa qualitativa aos moldes do positivismo⁸². A influência deste método sobre a pesquisa qualitativa foi observada desde a segunda metade do século XIX por meio das características que revestiam as ciências humanas à época: *empirismo*, *objetividade*, *experimentação*, *validade* e *determinismo*⁸³ (LAVILLE e DIONNE, 1999). Isso quer dizer que, pela corrente positivista, a pesquisa qualitativa considerava que

[...] os fatos humanos são como os da natureza, fatos que começam a ser observados tais quais sem ideias preconcebidas [*empirismo/objetividade*]; fatos que, em seguida, devem ser submetidos à *experimentação*, para que se possa determinar sua ou suas causas [*princípio da causalidade*]; depois, tomando uma medida precisa das modificações causadas pela experimentação [*validade*], daí tirar explicações tão gerais quanto possível [*determinismo*] (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 31).

Essa forma de fazer científico ou paradigma foi se enfraquecendo até “dar lugar⁸⁴” a um novo paradigma. No geral, tal enfraquecimento se deve à conscientização das limitações do paradigma positivista, entre as quais citamos: (1) a compreensão da complexidade dos fatos humanos, entendendo que o indivíduo é um ser livre e ativo –

⁸² Método empregado no campo da natureza aplicado às relações sociais (cf. ARAÚJO, 2010).

⁸³ Diz respeito ao estabelecimento de leis que regem/determinam as relações humanas; um olhar direcionado a todos os fenômenos como estando sujeitos a leis invariáveis. Por isso, uma das características do positivismo é o *determinismo*. Leis e previsibilidade estão relacionadas nesse caso.

⁸⁴ “Dar lugar” deve ser entendido com cautela, pois, na verdade, o positivismo ainda é referência de paradigma em algumas circunstâncias (cf. LAVILLE e DIONNE, 1999). Utilizei a expressão “dar lugar” para indicar um crescimento considerável nas pesquisas feitas na contemporaneidade, crescimento esse que trava constantes lutas com o paradigma positivista uma vez que tanto um quanto o outro produzem um saber que, nos termos de Foucault (1980), estão intrinsecamente ligados a relações de poder.

com suas próprias crenças, opiniões, ideias – capaz de agir e reagir; (2) a percepção de que o pesquisador, à semelhança dos objetos de estudo, é um ator que age e reage em diferentes circunstâncias, não sendo possível para ele desenvolver objetividade para com os fatos sociais dado seus interesses particulares pelos objetos de estudo (fatos sociais), considerando-os a partir de seus sistemas de valores; (3) o entendimento de que o verdadeiro é “relativo e provisório” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 35) e não se trata de generalizações e determinações por meio de leis invariáveis; ou seja, inclinações, preferências e visões de mundo não podem ser quantificadas com exatidão.

Haja vista o que argumentei há pouco, o novo paradigma de pesquisa qualitativa se atenta para a natureza do objeto de estudo, sua complexidade e sua atuação, “[...] sempre cuidando para não deformá-lo ou reduzi-lo” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 41). Esse paradigma está centrado na compreensão de um problema social bem como na proposição de uma solução, considerando que existem fatores de diferentes ordens que contribuem para sua causa (*multicausalidade*). A compreensão à qual me refiro é uma compreensão relativa, pois quem escolhe, analisa e interpreta o problema estudado é o próprio pesquisador. Em outras palavras, compreender um problema é uma questão de escolha e interpretação. Pesquisadores efetuam escolhas e interpretações diferentemente uns dos outros, e fazendo assim, produzem saberes relativos.

A partir da última ideia apresentada, reconstruímos o conceito de objetividade para significar “*objetivação da subjetividade*” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 44). É o *princípio da objetivação* que valida o saber construído. Tal saber é validado, de um lado, pela subjetividade do pesquisador através de suas escolhas e interpretações, e de outro, por aqueles (leitores) que entrarão em contato com a pesquisa feita, na esperança de que ele (pesquisador) forneça informações suficientes que permita à audiência julgar a validade dos saberes produzidos.

Diante do que foi exposto, saliento que o paradigma de pesquisa adotado por mim para a realização do estudo investigativo sobre a construção de identidades sociais no LD me concedeu a permissão para fazer meu próprio recorte do problema social em questão, levando-me a retrair os múltiplos fatores de causalidade, escolhê-los e interpretá-los. A percepção de um problema me faz supor uma possível solução, isto é, “[...] uma explicação racional da situação a ser compreendida ou aperfeiçoada: a hipótese” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 45). As interpretações que elaboro à luz das teorias

vistas no capítulo de fundamentação teórica são algumas dentre tantas outras possibilidades, aqui registradas de forma consciente e racionalizada. Estou certo de que outras hipóteses poderiam ser consideradas. Contudo, as que serão apresentadas me parecem ser as melhores para se atingir uma compreensão do problema e sua possível solução. São, pois, formulações teóricas e analíticas válidas e satisfatórias para o propósito desta pesquisa, atribuindo-lhe um caráter científico corroborado pelo princípio da *objetivação* à medida que busco apresentar ao/à leitor/a teorias e interpretações que o possibilizem validar o saber que tenho produzido.

Antes de avançar para a próxima subseção, convém fazer breves considerações acerca de um aspecto da pesquisa qualitativa no que tange à ideia do apagamento das fronteiras disciplinares. A divisão que servia para estabelecer limites entre uma disciplina e outra, com “territórios reservados⁸⁵” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 44), sendo tão enfatizada pelo positivismo, mostrou-se falha para se compreender um problema a partir de suas mais variadas perspectivas. As fronteiras disciplinares, nesse sentido, foram e são obstáculos que restringem a ação do pesquisador de considerar os diversos fatores (e como eles se inter-relacionam) a serem levados em conta na análise de um problema. Segundo a concepção de pesquisa qualitativa que se contrapõe ao modelo positivista, não mais se fala em disciplinas isoladas e independentes. Adota-se uma abordagem multidisciplinar (LAVILLE e DIONNE, 1999) que faz referências às diversas disciplinas das ciências humanas e sociais na busca de uma compreensão dos problemas da vida social. Abrangendo um campo transdisciplinar, a pesquisa qualitativa desenvolve, portanto, multiparadigmas de análise (CHIZZOTTI, 2006) diversos. Aproveito esse ponto para introduzir os métodos utilizados para a análise do LD.

Conforme se verá, busquei em outras áreas instrumentos adequados que me permitissem desvelar os significados atribuídos aos aspectos decorrentes das construções identitárias no LD. A Análise Crítica do Discurso (ACD) serviu-me tanto para selecionar materiais e gerar dados quanto como instrumento para a realização da própria análise. A análise em si foi feita através de categorias analíticas provenientes do arcabouço teórico-metodológico da ACD, mas não se limitando a ele somente. Algumas categorias, além das que já são amplamente conhecidas na ACD, se originaram a partir da análise. As categorias me deram um norte a seguir; porém, a leitura/interpretação é minha. Chizzotti

⁸⁵ Expressão que se refere às atribuições específicas de cada área do saber, por exemplo, historiadores se ocupam do passado; os sociólogos do presente; os geógrafos lidam com o espaço, etc.

(2006, p. 28, ênfase minha) afirma que “[...] qualquer paradigma deve recorrer à intuição humana e à *inferência interpretativa*”. Foi isso o que fiz em minha análise. Uma vez que já discuti sobre a natureza da pesquisa qualitativa, passarei a discutir a pesquisa documental.

3.2 Pesquisa Documental: Considerações Gerais

A pesquisa documental (PD) é um meio de pesquisa e de geração de dados que, em pesquisas de natureza qualitativa, pode tanto servir para complementar informações já obtidas via outras técnicas quanto evidenciar novos aspectos ligados a uma temática específica. Nesta dissertação, os documentos foram fontes que forneceram dados referentes à construção de identidades sociais de falantes de língua inglesa para serem analisados “sistematicamente”. Considero documentos como “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38), tais quais leis, diários, jornais, revistas, discursos, *livros*, arquivos escolares, entre outros (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; FLICK, 2009). Portanto, para o presente estudo, os documentos aos quais me refiro são o LD *Interchange 3*, os vídeos de propaganda, entrevistas com o autor sobre o livro, além da nota introdutória constante no livro do professor (*Teacher's Edition*).

Há outra definição para “documentos” que traduz melhor a concepção que tenho em relação a eles. Vejamos:

Se tivermos que arcar com a natureza dos documentos, então precisaremos afastar-nos de um conceito que os considere como artefatos estáveis, estáticos e pré-definidos. Em vez disso, devemos considerá-los em termos de campos, de estruturas e de redes de ação. De fato, o *status* das coisas enquanto “documentos” depende precisamente das formas como esses objetos estão integrados nos campos de ação, e os documentos só podem ser definidos em relação a esses campos (PRIOR, 2003, p. 2 apud FLICK, 2009, p. 230 – 231).

A partir dessa citação, “documentos” são despidos de uma concepção estável, ou seja, eles são retirados de uma fôrma com molde fixo e pré-estabelecido, passando a significar registros escritos/visuais inseridos em um momento sócio-histórico específico. Os significados dos documentos, nesses termos, são construídos a partir dessa inserção no social, momento em que “documentos” e “meio social” se relacionam dialeticamente. Semelhante à relação dialética entre discurso e social já referida, os documentos enquanto

discursos são restringidos pelo o social, mas, também, o constitui. Assim, é nas práticas discursiva (quem produziu, onde, local de circulação, quem consome) e social (relações de poder, ideologia, hegemonia) que os documentos são definidos. Essa concepção de documento apresentada nos leva a enxergá-los para além dos textos em seus aspectos linguísticos e contedísticos, ajudando-nos na tarefa de análise à medida que somos lembrados de que analisar um documento é “[...] mais do que mera análise de textos” (FLICK, 2009, p. 232). Portanto, na pesquisa documental, documentos são analisados como “[...] dispositivos comunicativos em vez de contêineres de conteúdos” (FLICK, 2009, p. 236).

Gostaria de destacar também alguns aspectos referentes aos procedimentos metodológicos a serem seguidos na PD a partir do método da análise documental. Conforme Lüdke e André (1986), algumas decisões se fazem necessárias, sendo a primeira delas a caracterização do tipo de documento a ser utilizado. Nesta dissertação, concebo o LD como um documento técnico/instrucional de fonte primária (FLICK, 2009), uma vez que “[...] se trata de material impresso (documento) que analiso tal como concebido por seus autores (fonte primária)” (TÍLIO, 2006, p. 129). O LD como qualquer outro documento está inserido em um contexto sócio-histórico (aqui, a pós-modernidade) e traz em si um conteúdo passível da análise.

Ainda em referência à natureza dos documentos, eles podem ser entendidos como sendo de natureza formal ou informal. Documentos formais demandam conhecimento especializado, por exemplo, textos midiáticos, jurídicos, livros didáticos, entre outros ao passo que os informais compreendem documentos mais “espontâneos”, servindo de complemento para a análise de dados formais na pesquisa documental.

Outro aspecto no que concerne ao procedimento metodológico é a escolha do documento. Tal escolha não é feita de forma aleatória. Ela deve ser coerente com as ideias ou hipóteses que norteiam a pesquisa a ser realizada. Em nosso caso, a seleção do documento para análise foi orientada pelas perguntas de pesquisa que buscam compreender a construção de identidades sociais dos falantes de inglês no LD. Essas mesmas perguntas me guiaram na delimitação do *corpus* de análise, o qual abrangeu os diálogos e imagens visuais que os acompanham em cada uma das unidades do LD que analisarei.

Antes de prosseguir detalhando a metodologia de análise dos dados coletados, descreverei o *corpus* a ser analisado, apontando para o leitor as justificativas que me levaram à escolha do LD bem como a delimitação desse *corpus*.

3.2.1 Descrição do *Corpus*

O LD que escolhi para análise integra a série *Interchange*, que compreende quatro livros que vão dos níveis básico ao intermediário – *Interchange Intro*, *Interchange 1*, *Interchange 2* e *Interchange 3*. A primeira edição dessa série foi lançada em 1990, sendo reformulada em 2000. A terceira edição é a que analisarei e data de 2005. Uma quarta edição do livro foi lançada em outubro de 2012, mas por falta de tempo hábil para analisá-la, tornou-se inviável fazê-lo para esta dissertação. De qualquer maneira, a série em questão me serve como objeto de análise relevante já que ela é usada atualmente no ensino de língua inglesa como LE, mais especificamente, na escola pública onde leciono.

Segundo a editora Cambridge (2011), *Interchange* é uma série *best-seller* mundial de cursos na área de ensino de língua inglesa. É utilizada em mais de 50 países por aprendizes de inglês e já vendeu cerca de 35 milhões de cópias nos últimos vinte anos. Com esses dados, algumas justificativas já podem ser apresentadas quanto à escolha dessa série como objeto de análise. A justificativa maior é o fato de que esta série é usada nas escolas públicas de idiomas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) – ao todo são oito unidades distribuídas em sete cidades – incluindo a escola em que trabalho. Assim, percebo que, ao analisar o LD em questão, eu contribuirei para uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem de inglês nas diferentes práticas sociais nas quais ele está presente à medida que levanto discussões ligadas à área, por exemplo, a re/construção de identidades sociais no/pelo LD. Ao mesmo tempo, são dadas possibilidades a professores e alunos para que se posicionem criticamente tendo em vista uma mudança social, isto é, a minimização das injustiças sociais.

Além do fato de o *Interchange* ser usado em escolas públicas do DF, me interessei em analisar esse livro dado seu grande alcance mundial (35 milhões de cópias vendidas) e sua longevidade (há mais de vinte anos do mercado de ensino de línguas). Lembremos que o LD exerce uma forte influência no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Sendo assim, na mesma medida que o LD pode influenciar o ensino/aprendizagem de

inglês, legitimando identidades dominantes e perpetuando as relações de poder impostas, o mesmo LD pode ser analisado criticamente para questionar práticas ideológicas e hegemônicas numa proposta de mudança social.

Continuando a descrição da série, *Interchange* é destinada a um público de aprendizes de inglês que abrange jovens e adultos. Produzida nos Estados Unidos, ela foi escrita por autores norte-americanos. A proposta da série é desenvolver uma abordagem comunicativa, estando esta entre “[...] as abordagens mais recentes de ensino e aprendizagem de línguas” (RICHARDS et. al., 2005, viii). Também, segundo se lê na introdução do livro, *Interchange* foi escrito em inglês americano com uma concepção de inglês como língua internacional, isto é, uma língua que não se limita a uma cultura ou país específico.

Dentre as opções de livros da série *Interchange*, o livro escolhido para a análise foi o *Interchange 3*. A escolha foi feita depois de eu ter lido uma tese que se propunha a analisar LDs de inglês (cf. TÍLIO, 2006). Entre os livros analisados estava o *Interchange Intro* utilizado no nível básico. Um dos resultados da análise indicava que livros do nível básico tendiam a construir identidades fixas e estereotipadas, em geral, legitimando identidades hegemônicas. Isso se devia à crença de que, em níveis iniciantes, questões sobre tópicos tabus e outros aspectos identitários exigem maior proficiência linguística e assim não podem ser trabalhados. Levando isso em conta, mas, tal qual o autor, discordando de tal premissa⁸⁶, a expectativa é a de que seja possível encontrar mais possibilidades de posicionamentos identitários por se tratar de um livro do nível intermediário. Aplicando esse raciocínio aos diálogos, espera-se que o nível intermediário ponha os aprendizes em contato com formas mais elaboradas de diálogos, ou seja, diálogos que se aproximem muito mais da realidade se comparado aos diálogos que aparecem no nível elementar.

⁸⁶ Apesar da crença, entendo que a referência e discussão a tais tópicos não devem se limitar a níveis superiores de proficiência já que o jogo de construção identitária ocorre em todos os níveis. Também percebo que tais discussões podem encontrar sua perfeita adequação em qualquer que seja o nível. Cabe ao professor a tarefa da adequação vocabular e condução da discussão para que a inserção de discussões consideradas tabus sejam possíveis a fim de promover a formação de identidades de projeto/resistência. A esse respeito, Tílio (2012) analisa LDs e constata que o assunto de sexualidade no que tange a homossexualidade aparece explicitamente apenas na série Framework livro 4 ao passo que o tópico é timidamente apresentado no livro 2. A esse respeito, afirma o autor: “Alunos de nível pré-intermediário certamente possuem menos conhecimento linguístico do que alunos de nível intermediário superior, porém o nível linguístico não pode afetar o tratamento de questões sociais relevantes, que deveriam estar presentes em todos os níveis de ensino” (TÍLIO, 2012, p. 134 – 135).

Quanto a sua estrutura, toda a série é estruturada de forma homogênea seguindo um único padrão. Logo, o LD *Interchange 3* contém 16 unidades, sendo que uma revisão é proposta (*Progress check*) a cada duas unidades. Cada unidade contém dois ciclos, que trazem tópicos, pontos gramaticais e funções específicos. Ainda, todas as unidades objetivam desenvolver as quatro habilidades linguísticas⁸⁷ por meio das atividades propostas nas diferentes seções, tais quais *Snapshot*, *Conversation*, *Pronunciation*, *Grammar Focus*, *Listening* (ou *Discussion/Role Play*), *Writing*, *Word power*, *Perspectives*, *Interchange Activity* e *Reading*. A sequência das seções e exercícios varia minimamente de uma unidade para outra.

A seção *Conversation* constituirá o nosso foco de análise. Nessa seção, é apresentado um diálogo com a proposta, primeiramente, de ouvi-lo para depois os alunos o praticarem. Para ouvir o diálogo, as sugestões no livro do professor são diversas como, por exemplo, ouvi-lo com os livros fechados e perguntas a serem respondidas (geralmente colocados no quadro branco); ou ouvi-lo e acompanha-lo com os livros abertos. Da minha experiência e observação no contexto onde leciono, é comum que, após a audição do diálogo, os/as professores/as o repitam novamente, pausando o CD para que os alunos o repitam em seguida. No que se refere à “prática”, é requerido dos alunos que eles pratiquem o diálogo em pares (essa é também a sugestão do livro do professor). A prática de conversação é, pois, mais um exercício de mera leitura e repetição para o aperfeiçoamento da pronúncia, por exemplo, do que um exercício livre em que os alunos podem agir livremente neles, dando voz as suas subjetividades e imprimindo suas marcas identitárias ali.

De acordo com a descrição geral do livro do aluno provida pelo autor/editora (RICHARDS et. al, 2005, x – xiii), contendo a explicitação de cada uma das seções, é reservada à seção *Conversation* a responsabilidade de prover uma compreensão oral estrutural bem como a prática de conversação. Ela é responsável, ainda, pela apresentação do significado e da gramática em contexto. Vale ressaltar que cada diálogo traz, também, uma atividade adicional de compreensão oral que consiste de perguntas a serem respondidas como continuação do diálogo.

⁸⁷ Compreensão oral (*listening*), compreensão escrita (*reading*), produção oral (*speaking*) e produção escrita (*writing*).

O LD *Interchange 3* contém 16 diálogos ilustrados. Após lê-lo repetidas vezes, um primeiro pensamento me ocorreu de analisar somente aqueles que, em meu ponto de vista, constroem identidades sociais relacionadas à gênero/sexualidade, raça/etnia e classe. Daí, foram selecionados, inicialmente, 7 diálogos. Relendo os diálogos que ficaram de fora nessa primeira seleção, cheguei à conclusão de que a ausência de construção de certas identidades que percebi é significativa, e, portanto, deve integrar minha análise. Foi assim que defini o meu *corpus* de pesquisa.

Outro aspecto a ser mencionado é que todos os diálogos são ilustrados. Para o suposto autor, as imagens são usadas para fins de contextualização e ilustração de novas palavras (RICHARDS et. al., 2005, x). Na análise que farei, transcenderei essa visão ao presumir que tais ilustrações não apenas servem tais fins como, também, são modos discursivos que re/constroem identidades sociais e operam dentro do domínio ideológico e hegemônico que perpassam as diversas práticas do discurso.

Farei leituras mais aprofundadas a respeito dos diálogos durante a análise. Limitar-me-ei às considerações feitas por enquanto. Reforçando a proposta desta pesquisa, apresentarei uma análise que busca apontar as identidades dos falantes de inglês re/construídas nos diálogos do LD bem como elucidar de que forma elas se re/constituem. Ao mesmo tempo, assentarei as implicações que estas identidades têm para aquelas dos aprendizes. Dando continuidade, discutirei alguns aspectos inerentes à prática metodológica da ACD para, em seguida, elencar as categorias que lançarei mão para a análise dos diálogos do LD.

3.3 Metodologia de Análise dos Diálogos: ACD

Em 2.4, me referi à ACD no que tange ao seu arcabouço teórico. A partir de agora, adentrarei aquele aspecto da pesquisa qualitativa referente à metodologia e que está relacionado a outros dois aspectos, quais sejam ontologia e epistemologia segundo desenvolvi na introdução deste capítulo.

Inicialmente, chamo a atenção do/a leitor/a para o fato de que a ACD não é um “método” em termos de se ter um procedimento fixo e imutável (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]; RAMALHO e RESENDE, 2011). Por ser uma área transdisciplinar, há, na ACD, uma combinação de teorias, métodos de observação, descrição/análise e aplicações que

variam conforme os objetivos da pesquisa, da natureza dos dados e dos interesses do pesquisador (VAN DIJK, 2010; FAIRCLOUGH (2001 [1992])). Ao invés de me reportar à ACD como um “esquema” ou “método”, prefiro referenciá-la como um conjunto de “diretrizes gerais” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 275) para se fazer uma análise de discurso. Quais seriam, pois, essas diretrizes gerais?

Chouliaraki e Fairclough (1999) apresentam uma proposta de explanação crítica para os estudos dos problemas sociais com perspectiva de mudança por meio da análise de seus mecanismos. Para os autores, cinco são as etapas que permitem o acesso parcial a efeitos ideológicos dos textos como se vê no quadro a seguir:

1) Um problema (atividade, reflexividade).
2) Obstáculos a serem resolvidos (a) Análise da conjuntura, (b) Análise da prática em seu momento discursivo (i) Prática(s) relevante(s)? (ii) Relação do discurso com outros momentos? - Discurso como parte da atividade; - Discurso e reflexividade. (c) Análise do discurso (i) Análise estrutural: a ordem do discurso (ii) Análise interacional: - Análise interdiscursiva; - Análise semiótica e linguística.
3) Função do problema na prática
4) Investigação de possíveis modos de ultrapassar os obstáculos
5) Reflexão sobre a análise

Quadro 3 – Arcabouço teórico-metodológico da ACD (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 60).

A análise proposta relaciona a microanálise (análise do discurso propriamente dita/ textual) à macroanálise (análise da conjuntura e da prática particular), permitindo, dessa forma, que questões de nível textual sejam articuladas àquelas do nível social no que se refere às formas como as relações de poder são operacionalizadas nas redes de práticas e estruturas (RAMALHO e RESENDE, 2011). Por meio dessa proposta,

também, pode-se observar que fazer pesquisa em ACD está para além de uma análise meramente textual. É, na verdade, uma análise complexa que requer um diálogo com perspectivas e teorias advindas de áreas diversas na compreensão e proposta de solução para problemas do social.

Em algum momento dessa discussão, mencionei que a ACD não é um método fechado e que para realiza-la “[...] as pessoas abordam-na de diferentes maneiras, de acordo com a natureza específica de cada projeto e conforme suas respectivas visões do discurso” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 275). Essa foi uma das razões que me fez escolher a ACD como metodologia para análise do LD dado o seu caráter flexível que me possibilita adequá-la segundo os propósitos desta dissertação. Desse modo, para a análise do LD a ser feita, me servirei, em grande parte, da releitura de Dias (2011) sobre o arcabouço teórico-metodológico da ACD. Assim como a autora, senti a necessidade de desenhar minha análise de forma que maior ênfase fosse dada ao aspecto identitário. Por isso, o arcabouço analítico da ACD passa a ser referenciado para Dias nos seguintes termos:

1) Questão motivadora
2) Aprofundando a questão: <ul style="list-style-type: none"> a) Análise da conjuntura; b) Análise do discurso: <ul style="list-style-type: none"> (i) Análise interdiscursiva (ii) Análise linguística c) Análise das identidades
3) Definindo os principais desafios
4) Reconfigurando a questão
5) Refletindo sobre a análise

Quadro 4 – Arcabouço teórico-metodológico da ACD adaptado por Dias (2011, p. 237).

Apropriando-me desse modelo de análise, e a partir dele, faço uma alteração na ordem dos três últimos “passos” de sorte que o passo (2) – Aprofundando a questão – seja sucedido pelo (5) – Refletindo sobre a análise. O que proponho com isso é trazer, imediatamente, uma reflexão pós-análise para, então, pontuar os desafios e apontar possíveis formas de superá-los. Portanto, a análise que farei nesta dissertação seguirá a seguinte ordem:

1) Questão motivadora
2) Aprofundando a questão: <ul style="list-style-type: none"> a) Análise da conjuntura; b) Análise do discurso: <ul style="list-style-type: none"> (i) Análise interdiscursiva (ii) Análise linguística c) Análise das identidades
3) Refletindo sobre a análise
4) Definindo os principais desafios
5) Reconfigurando a questão

Quadro 5 – Arcabouço teórico-metodológico da ACD adaptado de Dias (2011, p. 237).

Cabe aqui uma explicação ao/à leitor/a acerca dessa nova proposta de arcabouço. O primeiro passo na análise, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), é definir um problema social a ser problematizado. A mudança que se faz na nomenclatura de “problema” para “questão motivadora” é justificada por Dias (2011) pelo fato de que a última é mais produtiva no sentido de que não se concebe o aspecto recortado para a análise como problemático em um primeiro momento. É somente depois da análise finda que se pode afirmar concretamente se tal aspecto constitui de fato um problema, compondo a agenda da ACD.

Um segundo instante da análise diz respeito ao aprofundamento da questão que motivou a pesquisa. Nessa parte, dá-se destaque para os contextos nos quais o problema ou a questão está inserido. Na ACD, o aspecto contextual é referido como conjuntura. Pela releitura de Dias (2011), a análise conjuntural focaliza as práticas discursiva e social, que reúne fatos sobre a produção, distribuição e consumo do LD, em nosso caso, relacionados a modos como estes operam inseridos em redes de relações de poder de um contexto sócio-histórico-político-cultural específico. A análise conjuntural contextualiza a análise discursiva relacionando o texto “[...] a suas causas mais amplas e a seu contexto particular [...]” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 107).

Outro momento é a análise do discurso ou discursiva. Aqui, o foco recai sobre o texto enquanto material empírico. Apesar desse enfoque linguístico, é preponderante estar consciente de que há nessa análise “[...] o duplo foco na estrutura e na interação [...]” (DIAS, 2011, p. 239), ou seja, os textos/discursos não estão fechados em si mesmo; antes,

dialogam com outros. Nessa perspectiva, a linguagem faz parte do social e com ele e seus outros elementos estabelece uma relação dialética.

Convém ainda discutir de forma breve um processo composto de duas partes atinente à análise de textos, a saber, a compreensão e a explanação. A compreensão é caracterizada pela descrição do texto bem como a interpretação dele. Quanto à explanação, esta situa o momento discursivo na prática social a partir de um arcabouço teórico particular. Nessa etapa de análise discursiva, o texto é abordado sob uma perspectiva social, buscando relacionar o próprio texto enquanto evento social concreto com “práticas sociais mais abstratas” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 109). Dai, diz-se que a análise discursiva é exploratória visto que ela “[...] conjuga teoria e material empírico para investigar (sentidos de) textos tendo em vista seus efeitos sociais” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 109).

A terceira análise considera as identidades. Não quero levar o/a leitor/a a pensar, com o que disse, que o modelo de Fairclough e Chouliaraki (1999) não dá conta de analisar identidades. Já discuti anteriormente que se trata de uma questão de ênfase haja vista meu interesse em averiguar e questionar as identidades re/construídas no LD. A análise das identidades nos permitirá enxergar quais posições-de-sujeito/representações são estabelecidas pelo e para o falante de inglês nos diálogos.

Na sequência, temos “Refletindo sobre a análise”, que consiste de uma etapa em que se combinam a teoria que fundamenta a pesquisa e as práticas analisadas. A perspectiva do pesquisador enquanto prática reflexiva é importante nesse momento à medida que ele imprime sua reflexividade na pesquisa, levando a uma possibilidade de leitura dentre tantas outras que possam existir. Isso vai ao encontro de uma característica das pesquisas em ACD que são de natureza qualitativa, a saber, o paradigma interpretativo. O paradigma interpretativo ou interpretativista pressupõe “[...] a contribuição da subjetividade humana [...] em relação ao conhecimento [...]” (SCHWANDT, 2006, p. 197) – minha perspectiva (ontologia) enquanto pesquisador – e a consideração das ações humanas (discursos) inseridas em um contexto particular, isto é, “[...] situação na qual as ações humanas fazem [ou adquirem] sentido [...]” (SCHWANDT, 2006, p. 197). Nessa etapa, são retomadas as perguntas de pesquisa e seus objetivos norteadores com uma atitude de “auto-avaliação” destes (DIAS, 2011).

No quarto passo, o pesquisador poderá, mais concretamente, constatar quais desafios estão postos pela questão estudada. Aqui, as práticas “estáveis” são compreendidas como efeitos do poder e reprodutores de relações assimétricas. Sobre essa etapa, Dias (2011) afirma que ela “[...] é marcada por uma troca daquilo que ‘é’ para o que deveria ‘ser’, ou seja, a troca da explicação usual sobre a questão para uma avaliação da questão em termos dos resultados problemáticos, isto é, do que deveria mudar” (DIAS, 2011, p. 240).

A última parte do arcabouço analítico denominada “Reconfigurando a questão” está voltada para a possibilidade de mudança social advinda da análise. Vislumbra-se nessa etapa a transformação de práticas hegemônicas em práticas emancipatórias que contribuirão a favor da justiça social. Como afirma Dias (2011) a esse respeito: “é importante, portanto, destacar os caminhos que se abrem a partir da análise feita a fim de que uma visão inovadora da questão inicial seja lançada no mundo social” (DIAS, 2011, p. 241).

Apresentadas as diretrizes gerais para se proceder à análise, listarei as categorias analíticas para a análise discursiva textualmente orientada. O emprego dessas categorias me servirá o propósito de mapear as relações dialéticas entre o social e o discursivo.

3.3.1 Categorias Analíticas: Considerações

Esta subseção objetiva expor as categorias de que lançarei mão para a análise dos diálogos no LD. Conforme mencionei no último parágrafo, as categorias me permitirão visualizar e compreender a relação que há entre o texto escrito, nosso material empírico aqui, e o mundo social.

A fim de entender melhor as categorias analíticas, é preciso levar em consideração os três significados do discurso: (1) acional/relacional; (2) representacional; e (3) identificacional. Já foi discutido em 2.4 que cada um desses significados estão associados, respectivamente, aos três momentos da ordem do discurso – gênero, discurso e estilos – em uma relação dialética. Estes três momentos são materializados nos textos por meio de traços semânticos, gramaticais e lexicais, o que indica que, nos textos, são encontradas “[...] maneiras relativamente estáveis de representar, de (inter)agir e de identificar(-se) em práticas sociais” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 112). Diante do

que foi exposto, “categorias analíticas” podem ser definidas, portanto, como “[...] formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, de (inter)agir e de identificar(-se) em práticas sociais situadas” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 112). Para cada um desses significados e momentos da ordem do discurso existem categorias que lhe são inerentes. Entretanto, isso não implica que categorias associadas a gêneros não tenham relação com discursos e estilos, por exemplo. Foi com isso em mente que escolhi as categorias analíticas para fazer minha análise, partindo do pressuposto que todas as categorias elencadas se relacionam, de uma forma ou de outra, a aspectos da identidade (estilos).

Farei outras duas considerações antes de discorrer sobre as categorias analíticas. A primeira consideração é que a escolha delas não foi feita *a priori*. Tal escolha levou em consideração os objetivos do presente estudo e, também, o meu corpus de análise (FAIRCLOUGH, 2003; RAMALHO e RESENDE, 2011; RAMALHO e RESENDE, 2011 [2006]). A segunda consideração diz respeito à quantidade de categorias. O número de categorias a ser utilizado em/para uma análise depende de aspectos tais quais o objetivo da pesquisa, sua natureza e extensão. Ramalho e Resende (2011) defendem que quanto maior a extensão do *corpus*, mais eficiente será um número menor de categorias. Para textos menores, a escolha das categorias está relacionada àquilo que se pretende explorar no texto – ação, representação e/ou identificação. Assim, considero que as categorias que utilizarei mostrar-se-ão apropriadas para este estudo.

Por fim, vale salientar que as categorias elencadas se relacionam com um ou mais dos passos do modelo de análise do discurso apresentado na subseção anterior. Isso pode ajudar o/a leitor/a a entender o uso das categorias na realização das análises da conjuntura, interdiscursiva/linguística e das identidades. Dessa forma, na análise do LD *Interchange*, o/a leitor perceberá que a conjuntura foi analisada nos primeiros momentos da introdução desta dissertação bem como no capítulo 2 quando se discorreu acerca da *sociedade do espetáculo*. A categoria *estrutura genérica* se relaciona com toda a análise à medida que investiga a construção das identidades na estrutura do gênero LD. Atinente à realização da análise interdiscursiva/linguística, *marcadores discursivos* e *natureza dos tópicos* são as categorias utilizadas. No que diz respeito à análise das identidades, todas as categorias elencadas têm implicações inerentes a ela. Contudo, as categorias *representação de atores sociais* e *estruturas visuais* estão mais diretamente relacionadas.

Com isso em mente, já podemos avançar com uma apresentação detalhada das categorias analíticas.

3.3.1.1 Categorias Analíticas para Diálogos

É sabido que os diálogos do LD *Interchange 3* constituem o meu *corpus* de análise. Farei uma breve análise de alguns aspectos estruturais deles em termos da presença de marcadores discursivos, que podem ser um indício para se dizer se um diálogo é autêntico ou não da perspectiva de se aproximar de um diálogo real. Para esse fim, com base no estudo de Gilmore (2004), escolhi a categoria **marcadores discursivos**, dividindo-a em: (1) falsos começos e repetições; (2) pausas; (3) sobreposição de turnos (4) hesitações; e (5) ecos discursivos. Para concluir se um diálogo é (in)autêntico, as gravações dos diálogos nos CDs que acompanham o LD serão ouvidas. A primeira expectativa é a de que os diálogos do LD sejam autênticos ou se aproximem dessa autenticidade visto que eles se encontram em um material didático de nível intermediário, devendo refletir aspectos dialógicos que referenciem o “real”.

Falarei, neste momento, a respeito de um aspecto que, apesar de não ter sido apontado como categoria de análise textual, me servirá, juntamente com as categorias analíticas, para aprofundar a análise. Fala-se, pois, sobre **Tema/Rema**. Tema/rema referem-se às orações e períodos gramaticais, sendo que a parte inicial delas é denominada “tema”, e parte final é, por vezes, referida como “rema”. A esse respeito, Fairclough (2001 [1992]) afirma que o tema é o ponto de partida do produtor do texto e, geralmente (e não sempre), se refere a uma informação dada, que já é conhecida do leitor. Por sua vez, rema refere-se ao desdobramento da informação, o elemento novo. Assim, o que é posto no início da oração e nos períodos, isto é, quando um tema é marcado ao ser colocado em primeiro plano, pode servir para investigar pressupostos e estratégias que apontam para práticas ideológicas e hegemônicas. Para esta dissertação, a noção de tema/rema será adaptada segundo Tílio (2006). Ao invés de se falar em orações e períodos, estes serão substituídos por lições e unidades. Logo, em uma unidade do LD, tema será tudo aquilo que está em posição inicial e, em contrapartida, o que é deixado para o final, será o rema. É com isso em mente que investigarei o posicionamento dos diálogos nas unidades do LD, que, estando em posição de tema ou de rema, poderão

indicar perspectivas do autor quanto aos diálogos, quanto à centralidade destes no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Além da análise “estrutural” dos diálogos, é importante para esta pesquisa perscrutar os tópicos dos diálogos que compõem o *corpus* uma vez que todo diálogo remonta a um tópico conversacional. Os tópicos podem revelar visões de mundo dos falantes presentes nos diálogos e dos autores do LD. Nessa perspectiva, Tílio (2006) analisou tópicos de LDs e propôs oito categorias: (1) *tópicos includentes/excludentes* – possibilitam a inserção dos indivíduos no mundo representado; (2) *tópicos tradicionais/pós-modernos* – tratam de assuntos atemporais ou da contemporaneidade; (3) *tópicos globalizados/localizados* – referem-se a contextos globais ou locais; (4) tópicos descontextualizados ou contextualizados – tópicos generalizados a todos ou pertinentes a um contexto particular; (5) *tópicos etnocentristas/multiculturais* – ênfase em uma cultura em detrimento de outra ou reconhecem a pluralidade cultural; (6) *tópicos estereotipadores ou diferenciadores* – tópicos com perspectiva essencialista ou que abordam diferenças identitárias; (7) *tópicos conscientizadores/alienantes* – têm a preocupação de formação cidadã ou não; (8) *tópicos legitimadores de identidades/tópicos que permitem a construção de identidades de projeto* – difundem identidades socialmente aceitas ou resiste identidades legitimadoras com vistas à emancipação. As oito categorias listadas ser-me-ão úteis para classificar os tópicos dos diálogos que constituem o meu *corpus*, me permitindo depois perceber as implicações que os tópicos têm na re/construção de identidades.

Com base no *corpus* desta dissertação, e referenciando estudos já realizados que mostram que os LDs constroem uma realidade irreal, proponho uma nona categoria de tópicos a qual denominarei (9) *tópicos da vida social real/tópicos idealizados*. Os tópicos da vida social real seriam aqueles que problematizam a realidade, retratando-a como ela se apresenta *de facto*, isto é, uma realidade com problemas e conflitos com os quais os indivíduos convivem no dia-a-dia. Em contrapartida, os tópicos idealizados constroem uma realidade “perfeita” em que todos vivem harmoniosamente sem problemas para enfrentar. Acrescendo esta categoria àquelas de Tílio (2006), refiro-me à categoria de análise dos tópicos como **Natureza dos tópicos**, sintetizada na figura 2 a seguir:

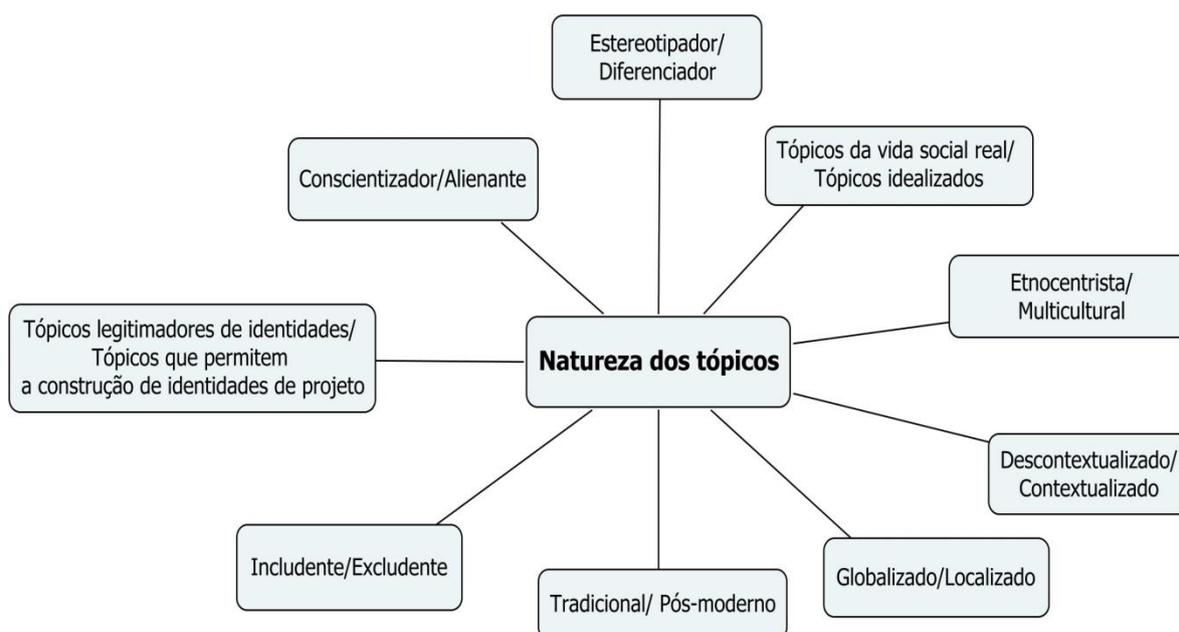


Figura 2: Categorias para análise de tópicos de LD adaptado de Tílio (2006).

Estrutura genérica é a terceira categoria que apresento. É uma categoria que está associada diretamente aos gêneros discursivos. Gêneros são formas discursivas de inter/ação dos eventos sociais (FAIRCLOUGH, 2003) e, nesse sentido, se relacionam ao significado acional do discurso. Essa inter/ação diz respeito a atividades particulares ligadas a práticas específicas. Investigar tais atividades é um dos aspectos a ser considerado quando se analisa um gênero particular⁸⁸. A atividade pode ser entendida em termos do que “[...] as pessoas estão fazendo discursivamente” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 70), mas não restrito ao discurso somente. Apesar de o foco aqui ser o discurso, deve-se ter em mente que atividades não-discursivas são igualmente importantes em se tratando dos eventos sociais.

Se os gêneros pressupõem uma atividade específica, pode-se afirmar que eles têm propósitos, também, específicos. Essa é outra concepção de gênero, isto é, gêneros com propósitos específicos, que, na opinião de Fairclough (2003), deve ser tomada com cautela. O autor discute que o propósito social não é atributo de todos os gêneros, mas apenas de alguns. Assim, pode ser dito que gêneros variam quanto à natureza de suas atividades, podendo estas serem propositais ou não. Nesta pesquisa, o LD e os diálogos são concebidos em termos de possuírem uma atividade e propósito específicos, seja a

⁸⁸ Fairclough (2003) aponta três aspectos que podem ser considerados ao se fazer uma análise de gêneros: (1) atividade; (2) relações sociais; e (3) tecnologia da comunicação. Cada um destes pode ser entendido em termos dos respectivos questionamentos: (1) O que as pessoas estão fazendo?; (2) Quais são as relações sociais entre elas?; e (3) de qual tecnologia da comunicação sua atividade depende?

atividade de persuadir, seja o propósito de ensinar. Levando isso em conta, a escolha da *estrutura genérica* parece ser adequada neste estudo enquanto categoria de análise que se preocupa com o agir discursivo das pessoas e com quais propósitos.

Um ponto a ser considerado sobre os gêneros nos remete à questão acerca das suas características no que tange à fixidez, estabilização e homogeneização. Gêneros podem aparentar ter uma estrutura fixa, mas isso dependerá de um gênero para outro visto que há gêneros que são mais fluidos e variáveis. Na pós-modernidade, há uma tensão nas transformações sociais concernentes aos gêneros entre forças que, de um lado, tendem à “[...] instabilidade, variabilidade e flexibilidade [...]” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 72), e de outro, se movem para o “[...] controle social, a estabilização e a ritualização” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 72). Para a análise que farei, atentar para formas de ritualização, isto é, tentativas de fixação de gêneros, é crucial para a investigação crítica explanatória visto que tais formas podem estar relacionadas a um interesse de estabelecer e manter controle por parte das organizações; uma forma de dominação. Com essas considerações gerais, passarei a discorrer a próxima categoria analítica.

A última categoria que destacarei é a **representação de atores sociais**. Essa categoria está relacionada ao significado representacional e a discursos particulares. Com base em van Leeuwen (1997, 2008 apud RAMALHO e RESENDE, 2011), Ramalho e Resende (2011) afirmam que “[...] representações de práticas sociais são particulares, ou seja, construídas por pessoas particulares e a partir de determinados pontos de vista, e, por isso, representam atores envolvidos nas práticas de diferentes maneiras” (RAMALHO E RESENDE, 2011, p. 149). Para a presente pesquisa, essa categoria auxiliará no momento de analisar como os falantes de inglês são representados nos diálogos levando em conta as identidades de gênero/sexualidade, de classe e de raça/etnia.

Van Leeuwen (2008) discorre com pormenores acerca dessa categoria, e mostra quais elementos linguísticos sustentam cada uma das subcategorias apontadas. Nesta dissertação, investigarei a prática textual quando sentir necessário. Portanto, não procederei a um detalhamento dos elementos linguísticos. O que eu farei aqui é, à medida que eu explicar essa categoria, reportar alguns aspectos linguísticos relacionados às subcategorias segundo Van Leeuwen (2008).

A categoria “representação de atores sociais” proposta por Van Leeuwen (2008) é bem ampla e abrange para além da proposta desta dissertação. Justifico, pois, que, por restrição de espaço, não reproduzirei a tabela do autor sobre a rede de ator social (VAN LEEUWEN, 2008, p. 52) por completo. Antes, apresentarei um mapa conceitual em que redesenho a original em termos de selecionar aquelas subcategorias que se mostraram úteis para análise por vir. Acredito que visualizá-lo ajudará o/a leitor/a a compreender melhor a explicação que se seguirá ao diagrama. Temos, pois:

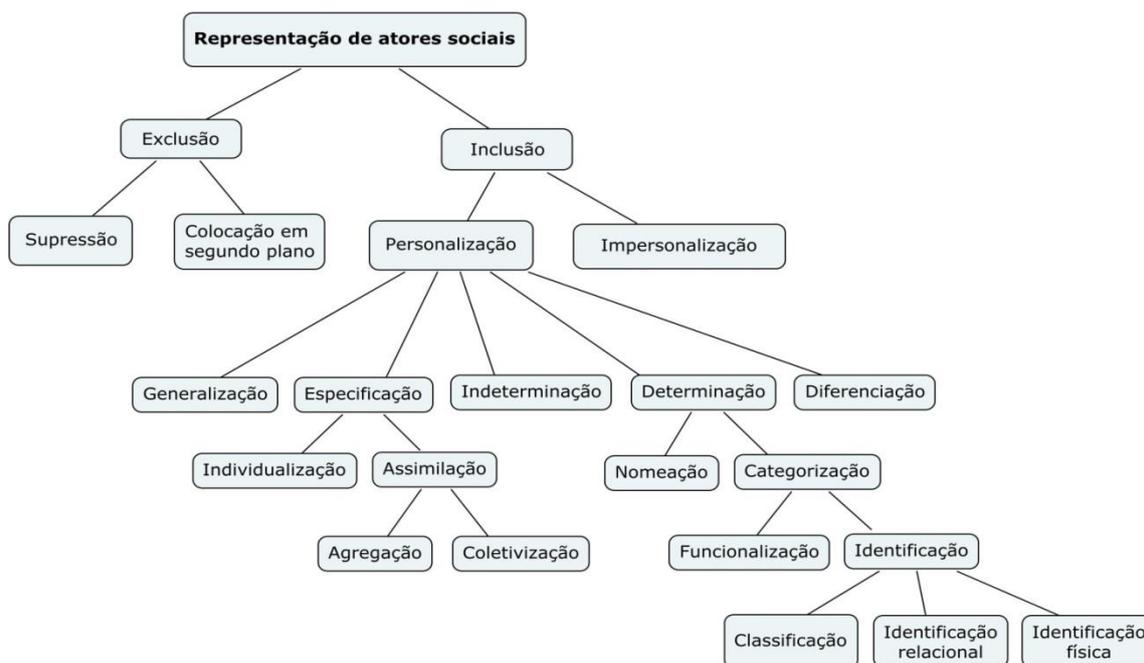


Figura 3: Representação de atores sociais adaptado de Van Leeuwen (2008).

Mostra-se necessário, neste ponto, uma explicação do quadro anterior. A representação de atores sociais tanto pode excluí-los quanto incluí-los a depender da intenção do autor de um texto. Portanto, a primeira divisão que temos nessa categoria é a *exclusão* e a *inclusão*. A exclusão pode ocorrer quando se presume que o/a leitor/a já saiba algo ou, ainda, se o autor julgar que o que se excluiu é irrelevante para o/a leitor/a. Também, a exclusão pode servir como estratégia para afrontar o “Outro” ou construir uma representação dele como o “inimigo”, por exemplo (VAN LEEUWEN, 2008, p. 28).

A exclusão se dá por *supressão* ou por *colocação em segundo plano*. A primeira é mais radical que a segunda. Ocorre ali o apagamento total do ator social de forma que em nenhuma parte do texto se faça referência a ele e nem as suas atividades. Quanto à segunda, o ator social é parcialmente apagado em termos de relacioná-lo a ações específicas, por exemplo. Ele é colocado em segundo plano e sua presença pode ser

inferida a partir de um ou outro elemento no texto. Na língua, suprime-se ao se omitir o agente da passiva, pela construção de orações reduzidas de infinitivo e, também, pelas nominalizações. A colocação em segundo plano pode ser percebida quando há uma elipse nas orações reduzidas de infinitivo, por exemplo.

A inclusão se subdivide em diversas outras subcategorias, porém duas ser-me-ão suficientes, a saber, a *personalização* e a *impersonalização*. Grosso modo, elas se referem às representações que personalizam ou não os atores sociais quanto a sua natureza humana. Outras subdivisões são encontradas na *personalização*.

Os atores sociais podem ser representados de forma genérica ou com uma referência específica. Daí fala-se, respectivamente, em *generalização* e *especificação*. Na generalização, a essência generalizada é a representação que se tem da realidade, isto é, a realidade concebida por meio da ideia de uma classe. Ela faz uso do plural sem artigo ou o singular com artigo definido ou indefinido. Quanto à especificação, a concepção de realidade invoca uma especificidade de um mundo concreto e específico no que se refere às experiências dele e as coisas que o compõem, tais como pessoas, lugares, coisas e ações.

Individualização e *assimilação* são subcategorias da especificação que se referem, na respectiva ordem, a indivíduos e a grupos. A assimilação se ramifica em *agregação* e *coletivização*. A primeira quantifica os grupos de indivíduos referenciando-os estatisticamente enquanto que na coletivização ocorre o contrário. Van Leeuwen (2008) argumenta que a agregação é usada para regular práticas e construir um consenso. Linguisticamente, a individualização é consolidada pelo emprego do singular ao passo que a assimilação se utiliza do plural. Outro modo de se realizar a assimilação na língua é pelo emprego de um substantivo contável ou um substantivo coletivo, por exemplo, “nação” e “comunidade”. Em relação à agregação, é possível concretizá-la linguisticamente ao se empregar quantificadores definidos e indefinidos com a função de numerar ou, mesmo, aparecendo em posição nuclear na oração.

Ainda em referência à *personalização*, há mais três subcategorias, que é a *indeterminação*, *determinação* e *diferenciação*. Na primeira, os atores sociais são representados como anônimos seja individualmente ou em grupos uma vez que o autor do texto considera as identidades dos atores sociais irrelevante para o leitor. Por meio do emprego de pronomes indefinidos – por exemplo, “alguém” e “ninguém” – em função

nominal e, também, por referências generalizadas fora do texto logra-se a indeterminação.

Quanto à *determinação*, especifica-se a identidade do ator social representado. Essa identidade pode ser única ou, somada às funções, é compartilhada com outros atores. Nesse caso, as identidades estão relacionadas a outras duas subcategorias, respectivamente, *nomeação* e *categorização*.

A *nomeação* é efetivada, em geral, pelo uso de nomes próprios e pode ser usada como vocativo. Van Leeuwen (2008) ressalta que as nomeações vêm dissociadas dos pronomes possessivos visto que eles indicam uma *passivização* dos atores sociais.

A *categorização* se subdivide em *funcionalização* e *identificação*. Por *funcionalização*, entenda-se a referência aos atores sociais em termos das atividades que eles realizam, isto é, seu papel social ou emprego. Referente à *identificação*, o foco não é a função social dos atores sociais, mas o que eles são. Aqui tornam-se necessárias três outras subdivisões: a *classificação*, a *identificação relacional* e a *identificação física*.

A *classificação* diz respeito às categorias por meio das quais uma sociedade ou uma instituição lançam mão para diferenciar os indivíduos. Entre elas estão idade, gênero, classe, raça, etnia, religião, orientação sexual, entre outras. É importante sublinhar que, nas palavras de Van Leeuwen (2008, p. 42), “[...] as categorias de classificação são histórica e culturalmente variáveis”. Logo, representá-las de forma generalizada ou revesti-las de imutabilidade abre espaço para a construção de identidades fixas.

No que tange à *identificação relacional*, os atores sociais são representados quanto às relações de trabalho, parentesco e/ou pessoais em relação a outros atores. Geralmente, essa subcategoria é concretizada com o uso de possessivos, por exemplo, ao se dizer, “meu amigo”.

A *identificação física* se responsabiliza pela representação dos atores sociais a partir de seus traços físicos salientes que os identificam especificamente em um contexto particular. Essa representação se evidencia em identidades de gênero, de sexualidade, de classe e de raça/etnia, por exemplo, ao identificar o negro pelo seu nariz, cabelo, cor (HALL, 1997), ou, ainda, representar o pobre pelos pés e mãos rachadas. Nesse sentido,

os atributos físicos têm conotações que são usadas para classificar e funcionalizar os atores sociais (VAN LEEUWEN, 2008).

Por fim, sobre a terceira subcategoria da personalização, a *diferenciação* distingue um ator social ou um grupo de atores sociais dentre outros atores ou grupo, em geral, semelhantes. As diferenças são visualizadas quando se distingue “eu” e o “outro” ou, ainda, “nós” e “eles”, por exemplo.

Além dos diálogos, minha análise abrange aspectos multimodais que envolve imagens e ilustrações. Para analisar os textos multimodais, utilizarei outra categoria, conhecida por **estruturas visuais**. Reservei outra subseção para tratar dela especificamente com algumas considerações sobre a Gramática do *Design Visual* (GDV).

3.4 Metodologia de Análise das Imagens

Para a análise de textos imagéticos, a ACD provê a categoria analítica **estruturas visuais**. Essa categoria é oriunda da GDV proposta por Kress e Van Leeuwen (1996, 2001) a partir da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Os autores argumentam que, apesar de vir com a denominação de gramática, a GDV consiste mais em oferecer diretrizes para a análise de textos visuais do que estabelecer categorias fixas de análise. Nesse sentido, a análise das imagens a partir da GDV deve passar pelo crivo interpretativista do pesquisador para construir uma leitura crítica explanatória sobre seu objeto de análise.

A GDV concebe a imagem em termos das macrofunções da linguagem verbal: ideacional, interpessoal e textual. Semelhante à linguagem verbal, as imagens servem para representar, compartilhar experiências com outros e transmitir uma mensagem. A GDV intenta mostrar que os diversos elementos presentes em uma imagem são combinados entre si para formar um “todo coerente” (BARBOSA, 2011, p. 53) que expressa vários significados. Ao valer-me das estruturas visuais como categoria de análise pretendo compreender os significados veiculados pelas imagens, problematizar as representações e identidades re/construídas bem como desvelar os sentidos ideológicos que elas possam vir a reproduzir, reforçando, assim, as identidades legitimadoras.

Conforme a descrição do *corpus*, todos os diálogos são ilustrados. Isso indica que todas as imagens serão analisadas. Mas gostaria de estabelecer uma distinção que me permitirá distinguir “imagem” de “ilustração”. Embora os dois termos possam ser tomados como sinônimos, me referirei à “imagem” para denotar uma fotografia ao passo que “ilustração” significará desenho gráfico.

3.4.1 Categorias Analíticas para Imagens

Retomando as metafunções linguísticas (HALLIDAY, 1994), algumas categorias são propostas para se analisar as imagens. Essas categorias têm a ver com duas das três metafunções visuais, a saber, a metafunção interativa (interpessoal) e a composicional (textual).

A metafunção interativa (interpessoal) está associada à relação entre o observador da imagem e a própria imagem. Três categorias surgem aqui: **(1) Interação social (Contato)** – o participante da imagem olha diretamente no olho do observador, convidando-o a participar da interação. Fala-se em *contato de oferta*, que caracteriza a imagem em que o participante não dirige seu olhar para o observador e, nesse caso, ele se “oferece” para ser observado, ou seja, ele se torna um participante *meta*, alvo da ação; **(2) Distância social** – a relação entre os participantes da imagem e o observador, sendo que eles podem ser retratados em (a) *close-up* ou plano fechado: há detalhamento do rosto e da expressão facial, e sugere a identificação de traços da personalidade; (b) *long-shot* ou plano aberto: o participante aparece de forma distanciada, mostrando todo o corpo; (c) *médium-shot* ou plano médio: representa o participante até sua cintura ou joelho; a relação com o leitor aqui é do tipo social; **(3) Relação social (Ponto de vista ou perspectiva)** – Essa categoria se subdivide segundo o ângulo das imagens, podendo ser (a) vertical – alto, baixo ou a nível ocular – indica relações de poder entre o observador e o participante da imagem; (b) oblíquo: sugere um desligamento entre o participante e o observador ao apresentar o primeiro em perfil. Indica que a representação não pertence ao mundo do observador; (c) frontal: esse ângulo delinea o envolvimento entre o observador e o participante.

Apresento mais uma subdivisão da metafunção interativa, qual seja, **(4) modalidade**. Na linguística, modalidade se refere a um “[...] maior ou menor grau de

verdade ou credibilidade em uma determinada situação” (BRITO e PIMENTA, 2009, p. 101). Adaptado à GDV, a modalidade se refere àquilo que é considerado real (naturalismo) para certo grupo social em um dado contexto. Assim, a fim de representar a realidade de uma forma mais “natural”, articulam-se elementos como cores, iluminação, detalhamento em diferentes graus.

Para o contexto pós-moderno em se tratando de imagens, a *modalidade naturalística* é a predominante. Nela, avalia-se a congruência entre o que se é retratado na imagem e aquilo que se percebe pelo olho naturalmente. Ecoando Brito e Pimenta (2009, p. 101), a modalidade naturalística tem como base “[...] a ideia de que uma imagem deve ser tão próxima quanto a visão que teríamos dela ao vivo. Ou seja, todas as variações de cor, brilho, iluminação, profundidade, etc. têm de ser tão próximas quanto a visão real que teríamos da cena em si”. Daí, quanto maior for a correspondência entre a imagem e o real, maior será a modalidade da imagem.

A modalidade pode ser classificada, também, quanto ao alto ou baixo grau de afinidade em relação ao contexto onde a imagem está inserida, sendo “[...] um indicador de relações de poder (diferenças) e de solidariedade [...]” (BRITO e PIMENTA, 2009, p. 101) entre o observador e o participante. Inscrita em uma relação proporcional, quanto mais alto for o grau de afinidade, maior será a solidariedade entre observador e participante, e, por sua vez, maior será a modalidade com um menor grau de poder na relação observador/participante.

A metafunção visual composicional (textual) se refere à integração dos diversos elementos das duas outras funções vistas a fim de constituir um todo coerente. Três são as subdivisões da metafunção composicional, a saber, **(1) valor da informação**, **(2) saliência** e **(3) moldura**. Para esta dissertação, me valerei das duas primeiras.

Quando o foco está sobre os elementos dentro da imagem e sua inter-relação, fala-se em *valor da informação*. Há duas demarcações: uma horizontal e outra vertical. A horizontalidade demarca a imagem em termos de dois lados – esquerdo e direito – com relação ao que é conhecido pelo leitor ou não. Portanto, o lado esquerdo refere-se ao elemento dado, que já é previamente conhecido. Não obstante, o lado direito traz o elemento-chave, a informação nova para a qual a atenção do leitor se direciona.

No que tange à verticalidade, a imagem pode ser demarcada em três pontos: (a) topo – contém a informação ideal; a “[...] essência idealizada e generalizada, a promessa do produto, o que evoca os sentidos emotivos no intuito de expressar o que produto pode ser e não o que ele é” (BARBOSA, 2011, p. 57); (b) base – aqui se encontra a informação mais relacionada ao mundo real, concreto, ou seja, “[...] a solicitação das informações a respeito do produto” (BARBOSA, 2011, p. 57); (c) centro e margem – apontam para a ênfase de elementos da imagem ou à ausência dela, por exemplo, elementos que estão subordinados a uma imagem central, esta em posição de destaque, posicionando as demais em posição hierárquica inferior.

Quanto à *saliência*, ela diz respeito à ênfase que se dá a um ou vários elementos da imagem, tornando-os mais proeminentes em relação aos demais. Isso ocorre ao se colocar elementos em um primeiro plano ou plano de fundo e, também, pelos seus tamanhos e cores. A combinação desses diferentes aspectos em uma imagem pode criar uma identificação do elemento representado na imagem.

A categoria “estruturas visuais” em sua representação adaptada para este estudo pode ser esquematicamente visualizada na figura 4 a seguir:

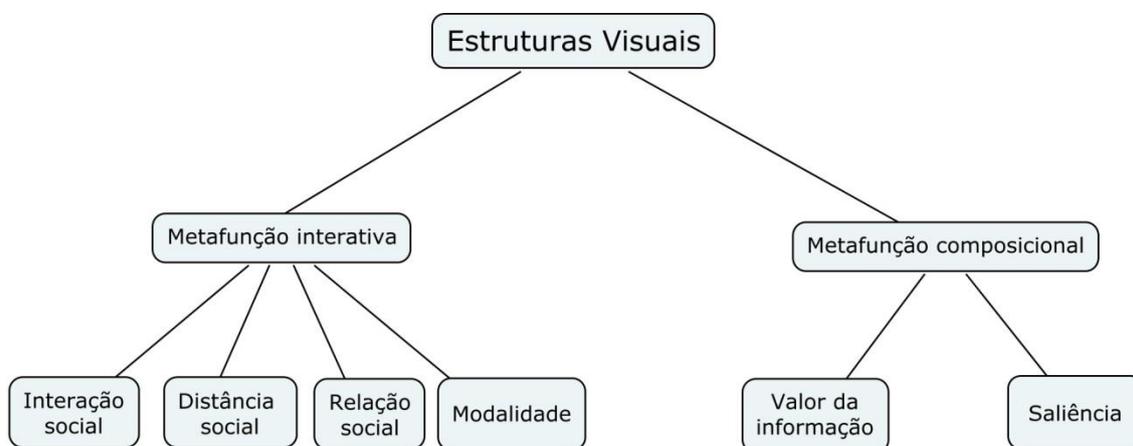


Figura 4: Categoria “Estruturas visuais” adaptado de Kress e van Leeuwen (2006), van Leeuwen (2008).

Apresentei neste capítulo a metodologia desenvolvida para a análise do LD. Introduzi com uma discussão a respeito da pesquisa qualitativa já que o presente estudo se localiza nesse paradigma científico. Também discorri sobre a releitura de Dias (2011) das diretrizes gerais para se fazer uma análise crítica, inicialmente, propostas por Chouliaraki e Fairclough (1999). A partir daquela, organizei as diretrizes gerais de análise segundo a intenção do presente estudo. Por fim, mostrei as categorias analíticas

que serão utilizadas por mim na análise dos diálogos e dos textos visuais. Seguiremos, agora, para a análise propriamente dita.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DO LD

Este capítulo se propõe a reunir toda a discussão trazida nos capítulos anteriores de modo que seja possível investigar o LD *Interchange 3* com o foco-mor sobre a análise explanatória das identidades. Optei por organizar este capítulo em subseções para oferecer uma leitura mais didática; porém, saliento que a análise deve ser lida de um plano elevado que permita visualizá-la holisticamente visto que todas as suas partes estão interligadas, ou seja, a análise do texto e das práticas discursiva e social bem como das ordens do discurso que as atravessam estão enredadas, sendo, logo, inseparáveis. Por fim, para a análise, referenciarei as diretrizes de análise do discurso (cf. 3.3) segundo a releitura do arcabouço analítico da ACD em Dias (2011). Iniciemos esta jornada dando um passo de cada vez.

4.1 Questão Motivadora

Para se fazer uma análise crítica, o primeiro passo é levantar uma questão motivadora que impulse tal análise. Nesta dissertação, as perguntas de pesquisa serão essa questão motivadora. Revisando-as, tem-se: (1) Que identidades de falantes são construídas pelo LD em referência a representações de raça/etnia, gênero/sexualidade e classe? De que forma elas se relacionam com as identidades dos aprendizes de inglês como LE? (2) De que maneira se dá o processo de construção das identidades dos falantes de inglês nos discursos do LD? (3) Como as identidades construídas podem contribuir (ou não) para a aprendizagem de LE? Logo, a questão motivadora abriga questionamentos que ambicionam identificar as identidades dos falantes de inglês construídas no/pelo LD, como elas são construídas e, ainda, de que forma se relacionam (ou não) com as identidades de aprendizes de inglês como LE. Uma vez que se tem a questão motivadora em mente, chegamos à etapa de aprofundá-la por meio da análise da conjuntura, isto é, práticas discursiva e social (macroanálise) e, também, da análise textual/linguística (microanálise).

4.2 Aprofundando a Questão

Em consonância com as diretrizes de análise crítica redesenhadas para este estudo, daremos aqui o segundo passo, o qual significará, para nós, percorrer o território das análises da conjuntura, do discurso e das identidades. Por considerar esta subseção o cerne desta pesquisa, esforçar-me-ei para realizar uma análise minuciosa dos três aspectos citados, mas, de modo algum, exaustiva. Principiarei com a análise da conjuntura.

4.2.1 Análises da Conjuntura e da Estrutura do Gênero LD

A análise da conjuntura do LD *Interchange 3* à qual me refiro foi realizada na primeira parte da introdução (cf. Cap. 1) ao discorrer sobre a sociedade contemporânea e seus impactos sobre o indivíduo. Resumidamente, aponte algumas características decorrentes dos ventos de mudança que têm soprado na pós-modernidade, tais quais as descontinuidades na narrativa de vida do sujeito, questões sobre *perigo e segurança vs. risco e confiança* e, por conseguinte, o processo de reflexividade que o sujeito vivencia (cf. GIDDENS, 1991, 2002). Conforme discuti, são esses aspectos que redefinem as identidades dos indivíduos e das coisas (o LD, por exemplo), dando a elas sentidos de fluidez, fragmentação e contradição (MOITA LOPES, 2002).

Ainda em relação à conjuntura na qual o LD está inserido, faço uma análise em 2.1 acerca da pós-modernidade, tendo por destaque a representação invertida da realidade, isto é, a afirmação do estado aparente das coisas como sendo o real, “uma falsa consciência” (FRIDMAN, 2009, p. 14). Na *sociedade do espetáculo* (DEBORD, 1997), como é conhecida, a falsificação da vida real (DEBORD, 1997, p. 46) é realizada por meio da especialização das imagens e de tópicos idealizados de modo que haja uma identificação dos sujeitos do espetáculo (os espectadores) com essas imagens e tópicos (o espetáculo em si).

Dada a devida ênfase na análise da conjuntura outrora feita, passarei à análise da estrutura do gênero LD *Interchange 3*, e, para isso, é mister que eu me valha de uma categoria analítica denominada **estrutura genérica**. Essa parte da análise abrangerá a uma discussão não-exaustiva sobre a produção, a circulação e o consumo do LD, este tomado como um gênero discursivo (Cf. 2.2.1). Como tal, pressupõe-se uma análise que

investigará a relação direta do gênero discursivo LD com atividades, pessoas e linguagem. Isso equivale a dizer que minha análise examinará “[...] a atividade em que o gênero é produzido e circula; as relações sociais implicadas na atividade e as tecnologias de comunicação da atividade” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 126), atividade essa que está ligada a práticas particulares.

Iniciemos reafirmando que o LD é um gênero discursivo e, por isso, uma forma discursiva de agir. Em outras palavras, por meio do LD, autores/as, editora, falantes representados nele, alunos/as e professores/as desempenham atividades, isto é, fazem coisas, com um propósito específico. A pergunta que surge é: que atividades e propósitos são esses? Responderei a esse questionamento referenciando o senso comum de que autores/as e editora trabalham cooperativamente para prover um aprendizado da língua inglesa em seus mais diversos níveis linguísticos e socioculturais; os falantes que aparecem nos diálogos estão engajados em uma comunicação; alunos/as interagem entre si, com o professor e com o LD realizando tarefas de aprendizagem; professores/as se esmeram no ensino do inglês para que seus alunos/as desenvolvam sua competência comunicativa. A princípio, essas seriam as atividades realizadas no/pelo gênero LD por essas pessoas. Contudo, um estudo etnográfico, ou mesmo uma análise documental como esta, pode desvelar intenções e atividades que estão para além do que comumente se vê. Para mostrar isso, leiamos a nota introdutória do *Teacher's Edition* (livro do professor) do LD analisado:

Interchange Terceira Edição é uma edição completamente revisada, a série de maior sucesso no mundo para aprendizes de inglês jovens e adultos. Escrito em inglês americano, o curso reflete o fato de que o inglês é a maior língua de comunicação internacional e não se limita a nenhum país, região ou cultura.

O curso foi minuciosamente revisado para refletir as abordagens mais recentes de ensino e aprendizagem de línguas. Permanece a série inovadora que professores e alunos têm aprendido a amar [have grown to love], sendo que sugestões de professores e alunos ao redor do mundo foram incorporadas. Esta edição oferece conteúdo atualizado em cada unidade, prática de gramática adicional, e mais oportunidades de desenvolver habilidades de compreensão e de produção oral⁸⁹ (RICHARDS et. al., 2005, viii).

⁸⁹ Texto original: “*Interchange Third Edition* is a fully revised edition of **New Interchange**, the world’s most successful series for adult and young adult learners of English. Written in American English, the course reflects the fact that English is the major language of international communication and is not limited to any one country, region, or culture. The course has been thoroughly revised to reflect the most recent approaches to language teaching and learning. It remains the innovative series teachers and students have grown to love, while incorporating suggestions from teachers and students all over the world. This edition

Não nego que uma das intenções dos autores e da autora desse LD é a de reunir conhecimento pedagógico que beneficie os/as aprendizes de língua inglesa, levando-os/as a aprenderem/adquirirem o idioma. Mas, além dessa, são notórios os interesses econômicos fundamentados numa operação ideológica e hegemônica. Se os autores e a autora querem, de fato, utilizar seu conhecimento para contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, eles e ela oferecem seus serviços à editora, que visa lucrar ao expandir seu mercado editorial. O LD, nessa perspectiva, passa a ser uma mercadoria (GRAY, 2002), o que explica a intenção de persuadir o/a consumidor/a a obtê-la conforme se observa da citação anterior. Isso explica as tantas adjetivações dadas à nova edição do LD *Interchange 3*, por exemplo, “completamente revisada”, “série de maior sucesso”, “abordagens recentes” e “inovadora”. Assim, o LD em questão passa a ser representado como o livro ideal para se aprender o inglês, e as afirmações valorativas positivas feitas em referência a ele o constroem como algo desejável, isto é, uma mercadoria digna de ser consumida (CORACINI, 2011d; SOUZA, 2011b). Também, a ausência de modalizações (daí todas serem afirmações) indicam o alto comprometimento dos autores e da autora e, também, da editora com a “verdade” posta, construindo uma linha de racionalização com vistas à legitimação desse discurso.

Outro ponto que quero analisar a partir do excerto é a proposta de usar a variedade de inglês americano exclusivamente e adotar, ao mesmo tempo, uma concepção de inglês como língua internacional. Se a ideia é a de que o inglês não pertence a uma cultura ou país específico, critico o fato de os autores e a autora trazerem apenas aspectos do inglês americano. Fazendo assim, reforça-se a ideologia do inglês americano como padrão de inglês a ser desejado e seguido. Para uma proposta coerente, os autores e a autora, a meu ver, deveriam incluir mais variedades de inglês ao longo das unidades, evidenciando, de fato, que o inglês não pertence a um grupo específico, mas àqueles que dele se utilizam para se comunicar.

Essa análise já evidencia algumas das atividades e propósitos daqueles/as envolvidos/as na produção do LD que não as de, simplesmente, ensinar a língua inglesa. Percebem-se ideologias e práticas usadas para legitimar e reproduzir relações de poder assimétricas. O fato de se eleger a variedade de inglês americano, e considerando que o livro foi produzido nos Estados Unidos, parece indicar um imperialismo linguístico dessa

offers updated content in every unit, additional grammar practice, and more opportunities to develop speaking and listening skills” ((RICHARDS et. al., 2005, viii).

língua ao estabelecer a dominância do inglês em detrimento de outras variedades. Segundo o modelo de operação da ideologia de Thompson (2011), a ideologia opera, nesse discurso, por meio da *legitimação*, usando como estratégia a *racionalização* à medida que intenta construir uma cadeia lógica de raciocínio a fim de persuadir o público-alvo. Essa cadeia é construída por argumentos que incluem todas aquelas adjetivações, além do argumento que atesta que professores e alunos têm amado a série⁹⁰. Ainda, ao afirmar que “[...] o inglês é a maior língua de comunicação internacional [...]”, os autores, a autora e editora lançam mão da *reificação* como modo de operação da ideologia, sendo que as estratégias de construção simbólica utilizadas são a *naturalização* e a *eternização*. O inglês como maior língua de comunicação internacional é apresentado como um fato natural, uma realidade já estabelecida na pós-modernidade (REES, 2009) e, também, permanente que, por isso, deve ser aprendido. O que se oculta aí é a constatação de que a posição de *língua franca/internacional*⁹¹ alcançada pela língua inglesa está inscrita em uma rede de lutas ideológico-hegemônicas em que o inglês trava lutas de poder com outras línguas, assumindo um papel de dominante. Desse modo, pode-se testificar que esse posicionamento do inglês no pódio de língua internacional não foi, de maneira alguma, natural. Acrescento, ainda, que, por mais provável que pareça que o inglês seja a língua de comunicação internacional, esse lugar é instável devido às constantes lutas hegemônicas. Por essa razão, há a possibilidade de a língua inglesa perder o seu lugar de hegemonia para outra língua, o que nos leva a concluir que o inglês não é uma língua internacional permanente; antes, contingente.

O imperialismo linguístico é, também, legitimado pelo mecanismo do *profissionalismo* ao se afirmar que “o curso foi minuciosamente revisado para refletir as abordagens mais recentes de ensino e aprendizagem de línguas” (RICHARDS et. al., 2005, viii). Essas abordagens se referem àquelas teorias relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, em sua maioria, produzidas em países de inglês como L1 (PHILLIPSON, 1992) que servem aos interesses destes. Nos termos do modelo de

⁹⁰ O apelo ideológico-comercial que se tem aí é: professores e alunos têm gostado do livro; por que você não gostaria?

⁹¹ Para Phillipson (1992), língua franca é uma língua usada para comunicação entre diferentes pessoas e/ou grupos, cada qual falando uma língua diferente. Isso pressuposto, língua franca poderia ser uma língua internacional que servisse para propósitos de comunicação, não necessariamente, o inglês. Poderia ser a língua de uma das pessoas ou grupos de um dado evento comunicativo bem como ser outra língua, que não L1, para os participantes da comunicação. Contudo, o que Phillipson (1992) questiona é confusão que se faz entre as expressões, em geral, promovendo o inglês como a única língua franca. Segundo ele, essa confusão sustenta a ideologia dominante de que o inglês seria a língua mais inteligível frente aos propósitos que se quer.

Thompson (2011), há aqui uma operação ideológica de *legitimação* pela estratégia da *universalização*, ou seja, os países “centro” produzem teorias de ASL que vão ao encontro de seus interesses individuais, sendo apresentados como se fossem interesses de todos. Ainda, no excerto analisado, o profissionalismo se revela, também, na ênfase que se dá à atualização das unidades do LD em termos de se ter “prática de gramática adicional” (RICHARDS et. al., 2005, viii). Aspectos estruturais passam a receber mais atenção em detrimento de questões de ordem social (PHILLIPSON, 1992; CARMAGNANI, 2011b).

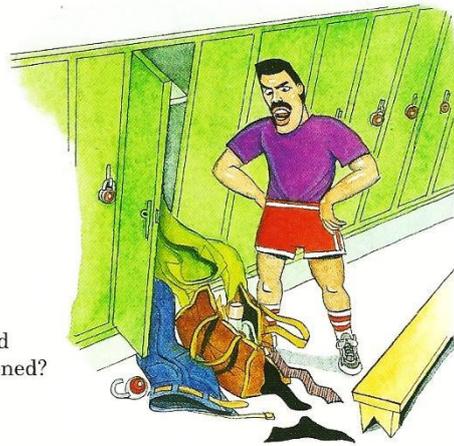
4.2.1.1 Análise Introdutória sobre os Diálogos no LD

Considerando meu interesse nos diálogos do LD, gostaria de permanecer nessa categoria da “estrutura genérica” a fim de perceber as atividades e propósitos dos/as falantes de inglês nos diálogos. O que esses/as falantes fazem e com quais propósitos? Para responder a esse questionamento, farei algumas considerações sobre os diálogos, sem, contudo, aprofundar-me na questão visto que tratarei especificamente acerca deles mais adiante. De início, apresento ao/à leitor/a a ideia que me vem à mente quando me refiro a diálogos. Para mim, diálogos pressupõem comunicação entre falantes numa tentativa de negociar significados. Ressalto “significados” para contrastar com estrutura gramatical. Em diálogos, os/as falantes, em geral, se atêm aos significados que projetam construir. É-me estranho o pensamento de falantes que travam diálogos para a prática de estruturas gramaticais. Faço essas observações apoiado nas análises que fiz dos diálogos do LD *Interchange 3* as quais revelaram que todos eles estão organizados de forma que a prática de pontos gramaticais transcende o objetivo-mor de comunicação. Nos diálogos, os/as falantes estão mais empenhados/as em alinhar suas falas com aspectos gramaticais do que construir significados *de facto*. Isso pode ser confirmado pelo posicionamento dos diálogos no LD, isto é, sempre antecedendo a seção destinada à apresentação e à prática de tópicos gramaticais. A fim de ilustrar o que afirmei, vejamos o exemplo a seguir:

9 CONVERSATION *What happened?*

A Listen and practice.

Brian: Someone stole my wallet last night!
 Kathy: Oh no! What happened?
 Brian: Well, I was working out, and I had put my stuff in my locker, just like I always do. When I came back, someone had stolen my wallet. I guess I'd forgotten to lock the locker.
 Kathy: That's terrible! Did you lose much money?
 Brian: Only about \$15. But I lost my credit card and my driver's license. What a pain!



B Listen to the rest of the conversation. What did Kathy have stolen once? Where was she? What happened?

10 GRAMMAR FOCUS

Past perfect

Use the past perfect for an event that occurred before another event or time period in the past.

Past event

I was working out,
 When I came back,
 They were able to steal it

Past perfect event

and I had put my stuff in my locker.
 someone had stolen my wallet.
 because I had forgotten to lock the locker.

A Complete the sentences. Use the simple past or past continuous with the verbs in column A, and the simple past or the past perfect in column B.

A

- A thief (break into) our house last night while my sister and I (pick up) a pizza for dinner.
- I (shop) with some friends yesterday, and I (lose) my keys.
- I (drive) around with friends all day on Sunday, and I (run out) of gas on the freeway.
- I (try) to go and visit my parents last night when I (get) stuck in the elevator in their apartment building.

B

- Luckily, I (give) a friend a copy of them, and she (come over) and let me into my apartment.
- It (reach) the fifth floor when it (stop). After I (be) stuck for an hour, someone (start) it again.
- I guess we (leave) the door unlocked because that's how the thief (get) into the house.
- Luckily, I (bring) my cell phone with me, so I (call) my brother for help.

B Match columns A and B to make complete stories. Then add one more sentence to each story. Take turns reading your stories with a partner.

What a story! • 25

Fonte: Richards, 2005, p. 25.

Fica manifesto que a disposição do diálogo (seção *Conversation*) antes da seção *Grammar Focus* não é aleatória. O tópico gramatical abordado em *Grammar Focus*, isto

é, o *past perfect*, aparece em vários momentos no diálogo, sendo que os próprios exemplos do uso desse tempo verbal foram retirados dali. O *Teacher's Edition* reafirma essa análise ao orientar o/a professor/a sobre como proceder na seção 10, a saber: “explique que o *past perfect* é formado por *had + past participle*. Chame a atenção dos/as alunos/as para a *Conversation*. Peça-lhes que deem exemplos de sentenças com o *past perfect*. Escreva-as no quadro em uma tabela [...]”⁹² (RICHARDS et. al., 2005, T – 25). Destarte, no diálogo *What happened?*, o falante Brian e a falante Kathy dialogam sobre o episódio do roubo da carteira de Brian na academia, mas com o “cuidado” de organizar seus discursos em torno do tempo verbal *past perfect*. Esse é um exemplo claro de um diálogo didatizado (CRISTOVAO, 2009); um diálogo fabricado com uma proposta didática (NASCIMENTO, 2012), aqui, a de apresentar gramática e vocabulário.

Vejo que é importante referir-me, ainda, à proposta dos autores, da autora e da editora do LD em análise no que tange à seção *Conversation* uma vez que esta inclui os diálogos. Conforme se lê na apresentação do *Teacher's edition* (RICHARDS et. al, 2005, x), a seção *Conversation*:

- Provê compreensão oral estruturada e prática de conversação;
- Introduz o significado e uso da gramática [...] em contexto;
- Utiliza figuras para criar o cenário e ilustrar vocabulário novo;
- Provê tarefas adicionais de compreensão oral⁹³.

A partir desse excerto, é possível visualizar o fato já discutido atinente aos diálogos didatizados como pretexto para o ensino de aspectos estruturais da língua-alvo. Compreendo que a contextualização da gramática e do vocabulário é um aspecto integrante daquelas abordagens mais recentes do ensino-aprendizagem de línguas (BROWN, 2001, 2006; HARMER, 2007) contemplada na proposta da nova edição desse LD. Também, deve-se atentar, de acordo com o excerto, que os diálogos não servem o propósito apenas de contextualização de formas gramaticais e do léxico. Sublinho o primeiro tópico, em especial, onde se lê “prática de conversação”. O item A da seção *Conversation* é um comando imperativo – “ouça e pratique⁹⁴” – e é esperado dos/as aprendizes que ouçam o diálogo uma vez para depois o praticarem, geralmente, em pares.

⁹² Texto original: “Explain that the past perfect is *had + past participle*. Focus Ss’ attention on the Conversation. Elicit sentences with the past perfect. Write them on the board in a chart [...]” (RICHARDS et. al., 2005, T – 25).

⁹³ Texto original: “> Provides structured listening and speaking practice; > Introduces the meaning and use of the Cycle 1 grammar in context; > Uses pictures to set the scene and illustrate new vocabulary; > Provides follow-up listening tasks” (RICHARDS et. al, 2005, x).

⁹⁴ Texto original: Listen and practice.

Parece-me um tanto contraditório ler a proposta de que os diálogos oferecem prática de conversação quando a concepção que se tem de “conversação” se reduz à leitura deles somente. Pelo contrário, conversação, a meu ver, é uma atividade dinâmica “livre” que aponta para uma negociação/construção de significados. “Ouça e pratique” é, pois, um comando que posiciona os/as aprendizes de forma precisa (ainda que inconscientemente) quanto ao parâmetro estabelecido para a realização da atividade (ouvir e praticar – leia-se para este último “repetir”), presumindo uma cooperação do/a sujeito-leitor/a com o LD.

Em se tratando de construção de identidades, essa discussão é crucial visto que a prática de conversação tomada como mera leitura dos diálogos contribui para reafirmar e legitimar posições de sujeito já criadas pelo LD. Dito de outro modo, quando os/as aprendizes se engajam em atividades de leitura de um dado diálogo tal qual ele é, eles/as estão, na verdade, assumindo aquelas identidades quer haja uma identificação com elas ou não. Procedendo assim, o LD corrobora a construção de identidades legitimadoras, que reproduzem as relações assimétricas de poder ou perpetuam o processo de dominação alcunhado por Van Dijk (2010 [2008]) como *abuso de poder*, isto é, o uso *ilegítimo* do poder.

Até aqui, lancei mão da categoria “estrutura genérica” com o fim de desvelar o que os atores no/do LD fazem discursivamente; suas atividades e propósitos no discurso. Discorri a respeito das ações e desígnios discursivos dos autores, da autora e da editora do LD em um nível que supera o pensamento-comum de pessoas ou instituição que produzem material didático para aprendizagem de inglês. Vimos que está em jogo uma operação ideológico-hegemônica que favorece os interesses (político-econômicos, por exemplo) daqueles e daquela que deram vida ao LD em análise, e que, se não por uma análise profunda e um posicionamento crítico, sustentará relações de dominação. Quanto aos/às falantes de inglês nos diálogos, observou-se que, do modo como foram construídos/as em termos de sua ação discursiva, eles/as não priorizam a comunicação em um primeiro momento, mas buscam a estrutura gramatical para, depois, organizar suas falas. Pergunto, então: que implicações essa análise tem frente à questão motivadora que norteia este estudo? Ainda não podemos averiguar quais identidades são construídas no/pelo LD nem mesmo concluir se elas se relacionam (e como se relacionam) ou não com as identidades dos/as aprendizes de inglês como LE. Entretanto, analisando a ação discursiva dos autores, autora e editora bem como dos/as falantes no LD, infiro que há uma tendência para uma legitimação e reificação de identidades, no patamar ideológico,

que influi no processo de construção delas. A construção de identidades legitimadoras (CASTELLS, 2010) enfraquece o processo de emancipação identitária, e não sobrepuja “a dimensão de injustiça e desigualdade, isto é, todas as formas *ilegítimas* de ação e de situações” (VAN DIJK, 2010 [2008], p. 28, ênfase do autor). Estão inclusos nessas considerações, também, aqueles aspectos atinentes ao imperialismo linguístico e seus mecanismos de operação que exercem influência sobre o processo de construção identitária, principalmente, no que diz respeito ao fenômeno da dominância quando a língua-cultura⁹⁵ inglês subjuga e constrói o “Outro”. Aí reside a possibilidade de se eleger arbitrariamente a identidade estadunidense como padrão a partir da qual as outras identidades passam a ser “avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2012, p. 83). Há, pois, o risco de se construir identidades deterioradas (GOFFMAN, 2011), estereotipadas.

Posso perceber outra implicação para a construção de identidades dos/as falantes de inglês no LD e das identidades discentes em meio à discussão levantada referente à utilização dos diálogos para apresentação de estruturas gramaticais. Como afirmei antes, os diálogos focam mais estrutura do que a comunicação em si. O objetivo de uma gramática prescritiva baseada em normas regulatórias é dissolver as ambiguidades da língua/gem, torná-la (a língua/gem) coesa e límpida. Por conseguinte, a relação entre o LD e a gramática aponta para uma concepção de sujeito uno, homogêneo, coeso e coerente, despojado de contradições. Valendo-me da reflexão de Haroche (1984 apud GRIGOLETTO, 2011), a restrição sobre a língua/gem por intermédio da gramática (ação coercitiva), “[...] contribui para o sucesso dessa coerção sobre o sujeito, ao procurar, e mesmo exigir, a linearidade do discurso em oposição às rupturas; a transparência e clareza na linguagem, em oposição à ambiguidade [...]” (GRIGOLETTO, 2011, p. 74). Assim são os/as falantes construídos no LD, isto é, sujeitos coerentes e centrados; identidades essas que equivalem às posições de sujeito criadas no LD. Se os/as aprendizes assumirão essas identidades, ou melhor, se eles/as ocuparão essas posições (ou não), este presente estudo não nos permite dizer. De um modo ou de outro, as posições/identidades construídas no LD estão ali, interpelando os sujeitos-aprendizes; chamando-os para se posicionarem nos *loci* criados.

Diante do que já afirmei nos parágrafos anteriores, tenho me esforçado para fazer jus à proposta da ACD em termos de realizar uma análise explanatória que amalgame

⁹⁵ Adaptação do termo *língua-e-cultura* em BYRAM; MORGAN; et. al. (1993).

aspectos linguísticos e sociais. Daí, meu cuidado em não deixar de inserir o LD em análise nas práticas discursiva e social às quais ele pertence, muito menos desconsiderar “[...] o mercado ao qual ele serve, e, por fim, seus usuários, professores[as] e alunos[as]” (CARMAGNANI, 2011b, p. 127). Nessa linha, elaborarei mais algumas considerações que contemplem os processos de produção, circulação e consumo do gênero LD, especialmente em relação ao *Interchange 3*, bem como fazer referência às relações sociais implicadas na atividade desse gênero. Expandirei o debate, ainda, a fim de abarcar outra perspectiva de análise do gênero discursivo no tocante às tecnologias de comunicação da sua atividade, servindo-me, para isso, da categoria “estrutura genérica”.

A prática discursiva do LD, em geral, já foi comentada na seção 2.2.5 quando dissertei sobre a relação entre o LD e os conteúdos, sendo que em 3.2.1 fiz uma descrição do *Interchange 3* em termos de sua estruturação. Procederei a comentários adicionais, começando com a questão sobre a produção do LD. A esse respeito, três aspectos aparecem: quem o produziu, para quem e onde foi produzido. Em referência ao livro *Interchange 3*, ele foi escrito por autores e uma autora americanos/a para o mercado internacional. Já trouxe esse dado para este estudo antes, mas reafirmo que, de acordo com a editora Cambridge (2011), a série alcançou mais de 50 países. Isso dá uma ideia da diversidade de contextos culturais que um único livro atingiu, ou seja, *Interchange 3* foi desenhado para caber em fôrmas culturais distintas. Como isso é possível se um único modelo de livro está disponível no mercado? O ideal seria ter uma versão do *Interchange 3* para cada cultura que o adota? Como esse não é o caso, a estratégia do mercado editorial é a de criar um mundo ideal e “desterritorializado” (GRAY, 2002), trazendo tópicos e conteúdos harmoniosos, destituídos de conflitos e tabus de modo que se adeque às diferentes culturas dado o seu caráter global. Também, com uma proposta intercultural, o máximo que se consegue por parte dos autores, autora e editora é reproduzir fatos culturais já “consagrados” que, em vez de servirem como janela para se enxergar a cultura do “Outro”, acabam por legitimar estereótipos culturais. Quando acontece assim, os autores e a autora assumem uma posição etnocentrista e focam sua própria cultura apenas (anglocentrismo). Esse é um risco que se corre ao se publicar para o mercado internacional: uma homogeneização do mercado consumidor (aprendizes, professores/as, etc.) uma vez que autores e autora escrevem para um interlocutor desconhecido. Essa visão é compartilhada, também, por Tílio (2012) quando ele aponta como consequência dessa publicação para o mercado internacional o conflito entre identidades globais e

locais de sorte que o LD uniformiza o global sem considerar o local. Essas considerações foram feitas a partir da análise de alguns diálogos, dentre os quais escolhi um que me será útil aqui para ilustrar meu raciocínio. Relacionado aos tópicos conversacionais que facilitam a vendagem do livro em diferentes contextos culturais por serem aprazíveis e decorosos, listarei aqueles que integram as primeiras cinco unidades do *Interchange 3* conforme consta do plano do livro:

Quadro 6 – Plano do livro 3.

Titles/Topics	Speaking	Grammar
UNIT 1 PAGES 2-7 That's what friends are for! Personality types and qualities; relationships; turn ons and turn offs	Describing personalities; expressing likes and dislikes; agreeing and disagreeing; complaining	Relative pronouns as subjects and objects; clauses with <i>it</i> + adverbial clauses with <i>when</i>
UNIT 2 PAGES 8-13 Career moves Jobs; unusual careers; job skills; summer jobs		
PROGRESS CHECK PAGES 14-15		
UNIT 3 PAGES 16-21 Could you do me a favor? Favors; formal and informal requests; messages	Talking about unusual careers; describing jobs; discussing the pros and cons of jobs	Gerund phrases as subjects and objects; comparisons with adjectives, verbs, nouns, and past participles
UNIT 4 PAGES 22-27 What a story! The media; news stories; exceptional events		
PROGRESS CHECK PAGES 28-29		
UNIT 5 PAGES 30-35 Crossing cultures Cultural comparisons and culture shock; moving abroad; emotions; customs; tourism and travel abroad	Making unusual requests; making indirect requests; accepting and declining requests	Requests with modals, <i>if</i> clauses, and gerunds; indirect requests
	Narrating a story; describing events in the past	Past continuous vs. simple past; past perfect
	Talking about moving abroad; expressing emotions; describing cultural expectations; giving advice	Noun phrases containing relative clauses; expectations: <i>the custom to</i> , <i>(not) supposed to</i> , <i>expected to</i> , <i>(not) acceptable to</i>

Fonte: Richards et. al, 2005, iv.

Nota-se que os tópicos do quadro 7 são “brandos” e abordam questões que, a princípio, seriam cabíveis a quaisquer culturas já que discorrem sobre amizade, profissão, pedido de favor e estórias da mídia e fatos culturais. Farei uma análise crítica mais detalhada acerca dos tópicos do LD em parágrafos por vir.

Quanto à disseminação de fatos culturais que podem legitimar estereótipos culturais, ou, ainda, à ênfase que se dá a aspectos da cultura daqueles/as que escreveram o LD, o diálogo a seguir serve de ilustração:

Diálogo 1 – *What's the custom?*

7 CONVERSATION *What's the custom?*

A Listen and practice.

Marta: Guess what! I just got invited to my teacher's house for dinner.

Karen: Oh, how nice!

Marta: Yes, but what do you do here when you're invited to someone's house?

Karen: Well, it's the custom to bring a small gift.

Marta: Really? Like what?

Karen: Oh, maybe some flowers or chocolates.

Marta: And is it all right to bring a friend along?

Karen: Well, if you want to bring someone, you're expected to call first and ask if it's OK.

B Class activity Are any of these customs the same in your country?



Fonte: Richards et. al., 2005, p. 33.

Esse diálogo compõe a unidade 5 do livro, que, segundo nos informa o quadro 6, enfoca questões atinentes a comparações culturais, costumes, turismo e viagem ao exterior, entre outras coisas. No que se refere à produção oral, a proposta de conversação visa, também, descrever expectativas culturais. Tendo em vista que toda a unidade 5 relaciona certas práticas a uma ou outra cultura específica, o diálogo apresentado concorre para essa visão, “empurrando” os/as aprendizes rumo à tarefa de associar práticas a culturas específicas. O próprio título *What's the custom?* parece induzir a isso. Por exemplo, a pergunta “qual é o costume de tal lugar?” sugere uma resposta do tipo “em tal lugar, se faz isso”. No diálogo, Marta e Karen conversam sobre um convite que Marta recebeu para jantar na casa de seu/sua professor/a. É aí que duas práticas culturais são referidas: (1) quando se é convidado/a para visitar a casa de alguém, *é o costume* levar um pequeno presente como flores ou chocolates; (2) quando se é convidado/a e a pessoa deseja levar um/a amigo/a consigo, *espera-se* que ele/a telefone primeiro, perguntando se isso é OK. Escrevi em itálico as expressões “é o costume” e “espera-se que” para destacar que elas aparecem no diálogo com a finalidade de contextualizar a gramática acerca de “expectativas”, a ser estudada no exercício seguinte no LD. Fica evidenciado com essas expressões (e outras mais que aparecem na seção *Grammar focus*

como “[você] deve/ não deve” e “[não] é aceitável”) o alto grau de modalidade que indica um dever ou obrigação para com as práticas culturais mencionadas.

Vimos no parágrafo anterior que o diálogo *What's the custom?* pressupõe um agir cultural no que se refere às duas práticas percorridas. Porém, a quais culturas essas práticas estão relacionadas de acordo com o diálogo? Vejo três possibilidades de leitura. A primeira delas é que as práticas culturais que aparecem no diálogo não se referem a nenhuma cultura específica, o que justifica o uso do advérbio de lugar “aqui” em detrimento de nomes de países ou nacionalidades, por exemplo. Se essa for a intenção, os autores e a autora pretendem, com isso, desconstruir ou, pelo menos, suavizar o fenômeno da homogeneização, sob o argumento de que práticas culturais como essas não se restringem a culturas específicas. A segunda possibilidade de leitura entende o uso de “aqui” como um apagamento do contexto social onde o diálogo é realizado e sua consequente “desistoricização” (GRIGOLETTO, 2011b), que pode tanto apontar para a tentativa da qual já falamos de dissociar práticas culturais e culturas específicas, ou, ainda, servir para propósitos ideológico-hegemônicos conforme veremos. Minha terceira leitura prevê a compreensão do uso desse advérbio de lugar com vistas à construção do “aqui” como lugar óbvio. Nesse caso, já é esperado do/a aprendiz de LE que ele compartilhe da visão homogênea da identidade sociocultural das falantes, isto é, as duas práticas culturais referidas no diálogo se relacionam com a cultura (penso eu) estadunidense. Também, o “aqui” como lugar óbvio, já sabido, materializa a *naturalização* como estratégia de construção simbólica da *reificação*. Excluem-se aí possíveis chances de identificação dos/aprendizes de LE com as identidades dos falantes construídas no diálogo uma vez que a expressão de outras identidades socioculturais é cerceada; nas palavras de Grigoletto (2011b, p. 84), há a “[...] ruptura entre o texto e a história do aluno”.

O que é questionável com essa análise é o fato de se construir identidades socioculturais homogêneas. As identidades dos falantes de uma determinada cultura são *unificadas* por intermédio da adaptação de formas simbólicas (práticas culturais) a um referencial padrão compartilhado. Isso equivale ao que Thompson (2011) chama de *unificação*, um modo de operação da ideologia que tem por estratégia de construção simbólica a *standardização/padronização* (cf. 2.4.1.1). É observável que certas práticas estão mais ligadas a uma cultura do que à outra; todavia, deve haver pessoas que adotam práticas diferentes daquelas que são comumente associadas a sua cultura. Entendo que é

esse tipo de construção identitária que deve ocorrer a partir do LD de modo que sejam criadas diferentes posições de sujeito para os mais diversos sujeitos de uma mesma cultura. Fazendo assim, fomenta-se o processo de identificação dos/as aprendizes com as identidades construídas no contexto de ensino-aprendizagem de LE e, por seu turno, é encorajada a construção de identidades de projeto. Acerca disso, percebo que o livro *Interchange 3* abre caminho para uma possível subversão das identidades, principalmente daquelas identidades cristalizadas, como por exemplo, as identidades socioculturais homogêneas. Digo isso porque, sucedendo o diálogo, uma proposta de conversação é posta na atividade B por meio da seguinte pergunta: “Alguns desses costumes são os mesmos em seu país?”⁹⁶. Caberá ao/à professor/a guiar a discussão a fim de que meras comparações culturais sejam suplantadas, substituindo essa concepção de identidade vista por uma mais heterogênea, fragmentada, emancipatória.

A análise feita foi motivada pela discussão acerca do processo de produção do *Interchange 3*, procurando sublinhar uma produção que objetiva o mercado internacional, com possíveis consequências que se concretizam, inicialmente, no próprio LD, e que influem, também, no processo de construção de identidades de professores/as e alunos/as. Estendendo essa análise, gostaria de dirigir minha atenção para outro fator que diz respeito à análise de Carmagnani (2011), a qual aproveito aqui. Ao estudar o funcionamento discursivo do LD, essa autora conclui que o LD, em geral, foi produzido para um grupo com alto poder aquisitivo. Não me demorarei nessa questão, pois, quando analisar as identidades de classe dos falantes nos diálogos, poderei aprofundar minha análise a esse respeito. De qualquer modo, vale o esforço de tecer algumas considerações de várias perspectivas. Antes de tudo, considerarei o fato de *Interchange 3* ser produzido no exterior, o que eleva o seu custo no mercado devido aos impostos cobrados em cima da mercadoria⁹⁷. Contrasto esse com outro fator que se refere aos/às consumidores/as desse LD. Na prática discursiva na qual o *Interchange 3* está inserido nesta pesquisa, os/as consumidores/as, isto é, os/as aprendizes de inglês como LE, são todos alunos/as da rede pública e, entre eles/as, muitos/as parecem não dispor de renda suficiente para a compra do livro⁹⁸. Ponderando sobre a produção do LD para o mercado internacional,

⁹⁶ Texto original: “Are any of these customs the same in your country?”

⁹⁷ Na verdade, o LD consiste de um *kit* que inclui o livro do aluno (*Student's book*), o livro de exercícios (*Workbook*) e um CD de áudio. O valor do *kit* corresponde ao valor de cada um desses componentes, que podem ser adquiridos separadamente.

⁹⁸ Essa é a minha percepção com base na minha experiência como professor de inglês atuante na escola pública. Todos os semestres, são recorrentes os casos de alunos que não adquirem o livro por faltar-lhes

acrescento que, se o LD em análise circula em cerca de 50 países, nem todos eles devem possuir um alto nível econômico. Caso a editora idealize o mercado consumidor como de “alto poder aquisitivo”, ela falha em considerar aqueles que aí não se encaixam. Apoiado nesse raciocínio, o LD *Interchange* não atende um mercado consumidor de baixa renda.

Analisando os processos de produção, circulação e consumo do LD, é notória a presença de vários atores sociais que estão diretamente relacionados e envolvidos em atividades relativas ao gênero LD. Apesar de já ter me referido, de alguma forma, à relação estabelecida entre esses agentes (cf. 2.2.5), mostrarei minha visão de como essa relação está estruturada e é operacionalizada. “Hierárquica” é o adjetivo que qualifica a relação entre editora, autores, autora e mercado consumidor. Existe nessa relação uma hierarquização dos atores, o que aponta para relações assimétricas de poder à medida que o dominante impõe suas exigências ao(s) dominado(s). No topo da hierarquia se encontra o mercado consumidor⁹⁹. Embora a editora, autores e autora aparentem estar nessa posição, eles/as orientam suas atividades de acordo com as demandas dos/as consumidores/as. Para exemplificar, retomo o discurso de abertura do *Interchange 3* quando a editora/autores/autora proferem que “[...] sugestões de professores/as e alunos/as ao redor do mundo foram incorporadas (RICHARDS et. al., 2005, viii)” à nova edição (2005) do livro. Também, Soares (2012) escreve que autores/as de LDs fazem viagens de consultoria para obter *feedback* de seus materiais e, assim, redesenhá-los em uma próxima edição, se for o caso. Infere-se, pois, que a voz do mercado consumidor norteia, de certa forma, a produção do LD, por exemplo, ao discutir sobre quais tópicos e atividades devem integrar o LD (GRAY, 2002; TÍLIO, 2012).

Logo abaixo, na hierarquia, vem a editora, que orienta o trabalho dos/as autores/as ao sugerir e restringir tópicos/conteúdos (cf. 2.2.5). Por fim, e abaixo dos dois, os autores/as escrevem o LD, sendo que, ao mesmo tempo em que buscam imprimir sua identidade autoral nele, são restringidos pelas vozes de comando da editora e do mercado consumidor.

boas condições financeiras. Para remediar, a escola dispõe de um banco de livros, que faz o empréstimo semestral do livro aos/às alunos/as.

⁹⁹ Essa hierarquização é uma visão global e pode ser negada em práticas discursivas particulares como a sala de aula de LE, por exemplo. Com base nas análises do LD que li, o topo da hierarquia seria ocupado pelo mercado editorial (editora/ autores/as) uma vez que as análises constatarem o autoritarismo do LD e sua legitimação.

Nessa hierarquia, pode-se constatar que o poder emana de diferentes direções e é sempre instável. A luta que é travada entre autores, autora e editora é, aparentemente, mais “estável” visto que eles e ela parecem seguir as diretrizes que lhes são prescritas pela editora. Conjeturo que, por razões de relação trabalhista e financeira, eles/as oferecem pouca resistência à tarefa que lhes é proposta (cf. nota de rodapé 86); porém, descarto a ideia de que não exista resistência alguma. Em se tratando da relação editora/autores/autora vs. mercado consumidor (professores/as e alunos/as), o poder eflui de ambas as direções. Quando o/a professor/a de inglês utiliza o LD acriticamente sem questionar as identidades construídas nele, o poder irradia da editora/autores/autora rumo ao/à consumidor/a, colocando os primeiros em posição dominante em relação ao segundo. Quando o contrário ocorre, isto é, quando consumidores/as resistem às abordagens pedagógicas veiculadas e descortinam aspectos ideológico-hegemônicos que perpassam as construções identitárias, por exemplo, o mercado consumidor se impõe sobre o mercado editorial, e, por sua vez, assume a posição prevalecente.

Outro ponto que pode ser abordado brevemente refere-se à qualidade estética do LD que remonta ao fato de ele ser uma publicação estrangeira (CARMAGNANI, 2011). Uma crença comum a várias pessoas é a de que o que se produz no exterior é de boa qualidade, especialmente, em se tratando de países como os Estados Unidos. Carmagnani (2011), discorrendo sobre o funcionamento do LD, afirma que há um grande investimento na qualidade estética de livros produzidos no estrangeiro, o que lhe parece conferir um selo de qualidade. De fato, o *Interchange 3* é esteticamente apreciável: o livro é impresso em papel de qualidade, contém muitas ilustrações e imagens, e todas elas coloridas. O *layout* da página é “limpo” e de fácil transição de um exercício para o outro. Esses são traços estéticos importantes não só para a comercialização do LD, mas, também, para o seu uso na sala de aula. Contudo, não existe uma relação direta entre qualidade estética e selo de qualidade, e coaduna com o pensamento de Carmagnani (2011) a esse respeito. Parafrazeando a autora, o selo de qualidade nem sempre é verdadeiro, principalmente, se somente o visual do livro é avaliado. A qualidade diz mais respeito ao conteúdo e abordagens pedagógicas veiculadas pelo livro.

Considero essa parte da análise que se refere à qualidade técnica uma extensão da análise da tecnologia do LD. O livro é um tipo de tecnologia presente no ensino-aprendizagem de LE, podendo ser considerado, também, um suporte de textos/gêneros (DELL’ISOLA, 2009), isto é, um *locus* físico ou virtual onde textos se fixam

(MARCHUSCI, 2003). Entretanto, conforme argumentei em 2.2.1, o LD é mais do que um suporte porquanto ele tem funções específicas, por exemplo, a de sistematizar conhecimentos (DELL'ISOLA, 2009), com características que o definem como um gênero discursivo, tal qual a *intercalação de gêneros*, uma espécie de dialogismo entre eles. Em *Interchange 3*, o diálogo é um dentre uma infinidade de outros gêneros, para citar alguns, pesquisa de opinião pública, atividades de compreensão oral, teste (*quiz*), artigos de revista, *slogans* e manchetes jornalísticas. Uma observação a respeito desses gêneros é que, em *Interchange 3*, muitos deles foram “desestoricizados” apesar de alguns indicarem a fonte ou o endereço da página eletrônica. Nem mesmo na seção *Acknowledgements* no fim do livro, destinada aos créditos, se faz qualquer menção à origem dos gêneros em termos de lugar e data de produção tal qual se faz com as ilustrações e as fotos. No caso dos diálogos, é inexistente uma referência contextual sócio-histórica, o que alimenta o argumento de eles terem sido “fabricados” para introduzir tópicos gramaticais e vocabulário conforme o disse em parágrafos anteriores. Minha leitura em alusão a esse apagamento do contexto sócio-histórico é que há nisso uma operação ideológica de *reificação* cuja estratégia é a *eternização*, ou seja, o esvaziamento do caráter sócio-histórico dos eventos reveste os gêneros de um sentido permanente e imutável. Em certos casos, isso pode ocorrer como uma estratégia do mercado editorial para tornar o LD utilizável por anos a fio até que uma nova edição seja lançada para, então, os dados serem atualizados¹⁰⁰. De qualquer modo, o perigo está em apresentar fatos e dados localizados em outro momento sócio-histórico como sendo ainda verdadeiros para a conjuntura atual. A fim de exemplificar isso, usarei o diálogo que aparece na unidade 2 como se observa abaixo:

¹⁰⁰ Por exemplo, no capítulo 4, há um texto que enfoca oito tipos de seções de um jornal, tendo por gênero “pesquisa de opinião pública”. Esse texto traz uma informação sobre a porcentagem de leitores/as americanos/as de jornais que leem cada seção. Segundo o texto, 70% dos/as leitoras leem a seção “notícias principais”; 43% leem a seção “esportes”; 37%, os “classificados”; 36% leem as “tirinhas”, e etc. Considerando que o livro foi fabricado em 2005, não haveria uma mudança na porcentagem de leitores/as em 2013 ou em outro ano qualquer? O fato de omitir o contexto sócio-histórico (a data de produção, por exemplo) é o bastante para preservar o caráter atualizado do LD bem como construir um discurso permanente.

7 CONVERSATION You get a great tan!

A Listen and practice.

Tracy: Guess what . . . I've found a summer job!

Mark: That's great! Anything interesting?

Tracy: Yes, working at an amusement park.

Mark: Wow, that sounds fantastic!

Tracy: So, have you found anything?

Mark: Nothing yet, but I have a couple of leads. One is working as an intern for a record company – mostly answering phones. Or I can get a landscaping job again.

Tracy: Being an intern sounds more interesting than landscaping. You'd have better hours, and it's probably not as much work.

Mark: Yeah, but a landscaper earns more than an intern. And you get a great tan!

B Listen to the rest of the conversation.

What is Tracy going to do at the amusement park?



Fonte: Richards et. al., 2005, p. 11.

Nesse diálogo, Mark e Tracy conversam sobre diferentes tipos de trabalho, sendo que cada falante emite sua opinião acerca das vantagens e desvantagens de cada um deles. Comparando a profissão de paisagista com a de estagiário, Mark avalia a primeira como sendo superior à segunda no que se trata de salário, ou como ele diz “[...] um paisagista ganha muito mais do que um estagiário¹⁰¹”. Esse fato é afirmado como uma verdade atual sem levar em conta que a relação entre profissões e salários é contingente a depender da localização dos empregados e de outros fatores mais. Talvez em 2005, à época em que *Interchange 3* foi publicado, essa tenha sido a realidade nos Estados Unidos. Mas será que no momento presente um/a paisagista recebe um salário maior do que de um estagiário? Com essa ilustração, destaco que eternizar um contexto sócio-histórico implicará na construção “irreal” da realidade, uma concepção fixa do mundo que influenciará, negativamente, o processo de construção das identidades dos aprendizes de LE da perspectiva de se legitimar identidades imaginadas.

Na subseção 3.2.1, me referi ao *Interchange 3* como tendo uma estruturação homogênea, já que ele segue uma sequência previsível de exercícios em todas as suas 16 unidades¹⁰². Em cada unidade, os exercícios se localizam em dois ciclos de aprendizagem

¹⁰¹ Texto original: “[...] a landscaper earns more than an intern”.

¹⁰² A estruturação básica de uma unidade do *Interchange 3* consiste de um exercício inicial que aparece em uma seção de *Snapshot* (introduz a unidade ou ciclo com apresentação de vocabulário) ou *Word power* (Apresentação e prática de vocabulário). Essas seções são seguidas pela *Conversation* (diálogo) e, logo depois, o *Grammar Focus*. As duas últimas seções sempre aparecem nas unidades exatamente nessa ordem. Outras que integram as unidades são as seções *Listening*, *pronunciation* e *perspectives*, sendo que a

com pouca variação sequencial entre eles (os exercícios). Vejo alguns sentidos por trás desse tipo de estrutura que é comum a tantos LDs de LE (cf. 2.2.2). Primeiro, a estruturação em tópicos e unidades parece pressupor uma hierarquia “conteudística” que vela por uma ordem que não pode ser quebrada. É como se não houvesse possibilidade alguma para professores/as e alunos/as utilizarem o LD de forma não-sequencial, e, caso ocorresse assim, “lacunas” surgiriam no processo de ensino-aprendizagem de LE. O *Interchange 3* segue esse compasso, ou seja, ele, em alguns momentos, organiza seus tópicos e conteúdos de tal forma que o assunto de uma unidade se torna pré-requisito para outra. Exemplificando, a gramática da unidade 1 sobre pronomes relativos é retomada ao se estudar um tópico gramatical diferente na unidade 5, a saber, frases substantivas contendo orações subordinadas. Essa é uma concepção linear de ensino-aprendizagem de LE que, contrário do que acontece em sala de aula, supõe organização e ordem. Inferências semelhantes podem ser feitas para a concepção de língua/gem e, por extensão, de identidades, que passam a ser construídas como coisas coesas e ordenadas; um empecilho para a construção de projetos identitários. A essa discussão acrescento, também, o autoritarismo imposto pelo LD ao exigir obediência à sequência estabelecida. O jogo de poder é visível: por um lado, o LD (mercado editorial) quer manter sua posição dominante em relação aos/às consumidores/as; por outro, estes são dotados de poder para resistirem e se emanciparem frente ao poder imposto.

O efeito de uniformização do LD, isto é, a repetição de uma estrutura comum a todas as unidades (GRIGOLETTO, 2011), como se presencia no *Interchange 3*, aponta para uma estrutura cristalizada desse gênero discursivo; uma busca pela ordem, linearidade e unificação do sujeito. Um gênero cristalizado ou estável não é como entendo o LD. Apesar de eu conceber o LD como um gênero levemente fixo por possuir certas propriedades estruturais, ele pode ser pensado mais em termos de *movimentos retóricos*, isto é, “[...] movimentos discursivos, com um propósito particular pontual, que servem os propósitos globais do gênero e que se distribuem de maneira não sequencial e não obrigatória” (MILLER, 1994; SWALES, 1990 *apud* RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 127). A forma como o LD é concebido e organizado transparece uma rigidez que, a meu ver, tem efeitos ideológicos que podem ser obstáculos para a formação de identidades emancipatórias. O gênero deve, pois, permitir uma mobilidade de ação em

aparicação delas varia de uma unidade para outra. *Reading* é a seção que trabalha a produção escrita e *sempre* é a última da unidade.

termos de não ser necessário que o aluno siga a sequência rígida de atividades. Em minha opinião, o/a professor/a tem a decisão de ter uma nova concepção de LD, reputando-o como um gênero dinâmico por meio do qual alunos/as construirão identidades de projeto.

De todas as seções que compõem as unidades do LD *Interchange 3*, a *Conversation* (onde os diálogos estão inseridos) me parece ter primazia sobre as demais pelo lugar onde ela é posta. Entendo que se ela aparece no início ou no final, isso revela uma preferência consciente dos/as autores/as tendo em mira um objetivo. Para visualizar a posição dos diálogos no LD, analisarei se eles estão posicionados no começo ou no fim da unidade, ainda que seja no começo ou no fim de cada um dos ciclos de aprendizagem. Em conformidade com a posição observada, avaliarei o grau de importância deles para o LD. Para isso, empregarei os conceitos de *tema* e *rema* (Cf. 3.3.1.1), que me autorizarão a perceber implicações relevantes para esta pesquisa. Percutando o LD, descobri que nenhum diálogo está em posição de “rema”. Todos os 16 se encontram posicionados enquanto “tema”: seis são temas no ciclo 1, e dez, no ciclo 2. Esse achado me leva a fazer dois comentários. Primeiro, os diálogos são realmente centrais para a proposta do LD por aparecerem sempre em posição inicial. Segundo, se levarmos em conta a significação que Fairclough (2001 [1992]) dá ao “tema” como o ponto de partida do produtor do texto que pode se referir a uma informação dada, já compartilhada pelo leitor, podemos inferir que o fato de se posicionar os diálogos nessa posição aponta para uma *naturalização* deles por parte dos/as autores/as. Nesse caso, ao naturalizar os diálogos, o LD legitima as construções feitas neles, e, por conseguinte, nenhum espaço é dado ao exercício de práticas identitárias além daquelas concebidas no/pelo livro.

A centralidade dos diálogos no *Interchange 3*, ainda que planejada para fins ideológicos dos autores/as, faz que eles (diálogos) sirvam para apresentar a visão de mundo e de língua/gem aos/às aprendizes de LE; uma janela cultural e, idealmente, um *locus* de construção de identidades via discurso. Para satisfazer esses pontos, é mister que eles reflitam o mundo real e pós-moderno onde os atores sociais atuam, assumindo um caráter de autenticidade, seja por meio da realização de marcadores discursivos, seja pela abrangência de tópicos da “vida real”. São esses últimos que analisarei a seguir.

4.2.2 Análise do Discurso: Análise linguística/Interdiscursiva

Nesta subseção, procederei àquela parte da análise que averiguará as formas linguístico-discursivas encontradas nos diálogos do LD, relacionando-as à dimensão da prática social. Com o objetivo de depreender a concepção de identidades sociais advogada, em um primeiro momento, lançarei mão da análise concernente à autenticidade dos diálogos, para, depois, analisar a natureza dos tópicos que os estruturam.

4.2.2.1 Autenticidade dos Diálogos

Minha responsabilidade aqui é investigar quão autêntico os diálogos do *Interchange 3* são no que tange à execução de propriedades linguísticas conversacionais. Lançarei mão da categoria **marcadores discursivos** segundo apresentei em 3.3.1.1. Conforme afirmei na metodologia, escutei a parte A dos diálogos a fim de perceber a ocorrência de cinco subcategorias pertencentes aos marcadores discursivos, a saber, (1) falsos começos e repetições, (2) pausas, (3) sobreposição de turnos, (4) hesitações e (5) ecos discursivos (Cf. 2.2.4). O quadro 7, a seguir, revela o resultado dessa análise:

Quadro 7 – Ocorrência dos traços discursivos em diálogos do *Interchange 3*.

Traço discursivo	Número de diálogos
Falsos começos e repetição	0
Pausas	16
Sobreposição de turnos	0
Hesitações	14
Ecos discursivos	14

A coluna “número de diálogos” deve ser lida tendo em mente o número total de diálogos do *Interchange 3* que totaliza 16. Busquei perceber, em cada diálogo, a ocorrência (pelo menos uma vez) desses traços discursivos. De acordo com o quadro, dois traços, isto é, “falsos começos/repetição” e “sobreposição de turnos”, não são incluídos em nenhum diálogo, fato que se assemelha com a análise de Gilmore (2004) apresentada na tabela 1. Vejo que a “sobreposição de turnos” é uma subcategoria essencial para se alcançar a autenticidade nas condições de realização dos diálogos do *Interchange 3*; diálogos travados entre falantes que têm uma relação próxima, como amigos, colegas de trabalho e familiares. Esse grau de informalidade demanda, a meu ver, diálogos bem menos estruturados em oposição ao padrão fixo de “pergunta – resposta”,

em que cada falante espera por seu turno. Compreendo que transcrever um diálogo com sobreposição de vozes não agrada esteticamente ou é de difícil compreensão para quem lê; porém, ainda que essas sobreposições não venham registradas no diálogo escrito, os/as aprendizes notarão essa sobreposição ao ouvir o diálogo, o que justificaria serem abordadas para fins de autenticidade.

Relacionado ao traço discutido antes, os ecos discursivos (embora apareçam em 14 diálogos) ocorrem na ausência de sobreposição de turnos e sempre com tomada de turno. Ecos discursivos nem sempre implicam em tomar o turno de alguém. Para mim, é mais natural, do que percebo dos diálogos do dia-a-dia, os ecos discursivos sobreponem o discurso de outrem de forma que quem fala continua falando, e, ao mesmo tempo, o outro falante emite “ecos” que indicam que ele está seguindo a conversa. O diálogo a seguir oferece exemplos de ecos discursivos, tais quais “uh-huh”, “sure” e “yeah” que evidenciam a atitude de Jana de mostrar a Rod seu engajamento na conversa.

Diálogo 3 – *Would you mind ...?*

2

CONVERSATION *Would you mind ...?*

A Listen and practice.

Rod: Hello.

Jana: Hi, Rod. This is Jana.

Rod: Oh, hi, Jana. What's up?

Jana: I'm going to my best friend's wedding this weekend. I'd love to take some pictures for his Web site. Would you mind if I borrowed your new digital camera?

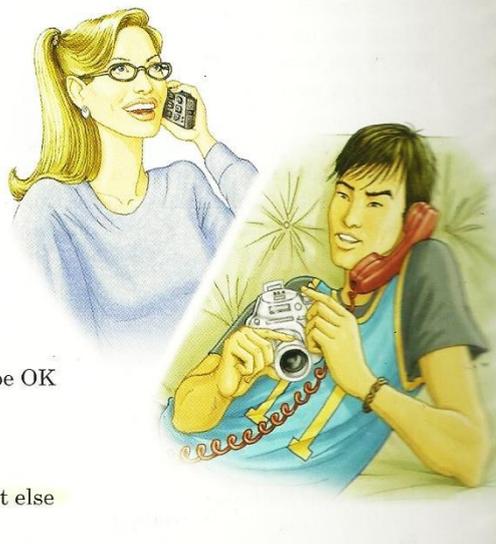
Rod: Um, no. That's OK, I guess. I don't think I'll need it for anything.

Jana: Thanks a million.

Rod: Sure. Uh, have you used a digital camera before? It's sort of complicated.

Jana: Uh-huh, sure, a couple of times. Would it be OK if I picked it up on Friday night?

Rod: Yeah, I guess so.



B Listen to two more calls Jana makes. What else does she want to borrow? Do her friends agree?

1.

ANDY: [*phone rings*] Hello?

JANA: Hi, Andy. This is Jana.

ANDY: Oh, hi, Jana.

JANA: I was wondering if you could do me a favor.

ANDY: That depends.

JANA: Well, I have to go to a wedding this weekend. Would it be OK if I borrowed your suitcase?

ANDY: Oh, sure. No problem.

JANA: That's fine.

2.

ROSE: [*phone rings*] Rose Tizzo.

JANA: Hi, Rose. This is Jana.

ROSE: Oh, hello. How are you?

JANA: Pretty good, thanks. Listen, the reason I'm calling is I have a really big favor to ask you.

ROSE: Yes?

JANA? Remember I told you about that friend of mine who's getting married to a woman he met in Barcelona?

ROSE: Yeah, I remember. And?

JANA: Well, the wedding's this Saturday afternoon, and it's out in the country – about an hour's drive from here – and I was wondering if you'd mind lending me your car for the afternoon to get there.

ROSE: Gee, Jana. I'd really love to help you out, but I'm going to need my car all weekend. I've got a friend coming in from out of town, and I promised to show her the sights.

JANA: Oh, Ok. I understand. Anyway, how are things? I haven't seen you for ages.

ROSE: Oh, you know, work, work, work

Fonte: Richards et. al., 2005, p. 16.

Assim como os ecos discursivos, as hesitações são grafadas no diálogo impresso, e podem ser observadas nos vocábulos “oh” e “um” do diálogo 3. Tanto as hesitações quanto os ecos discursivos foram os traços discursivos de maior recorrência, o que faz sobressair o empenho dos autores e da autora em produzir diálogos autênticos.

Depois de ouvir os diálogos, fiz uma reflexão acerca das pausas contidas neles. Analisei essa questão e concluí que todos eles apresentam vestígios de pausas já que elas são, em sua maioria, curtas. Talvez pausas mais longas coubessem em um ou outro contexto dialógico. Todavia, julgo importante tê-las mesmo que de forma breve para uma semelhança com diálogos autênticos.

Ainda que os diálogos analisados careçam da presença de marcas discursivas como “falsos começos” e “sobreposição de turnos”, não ignoro a intenção dos autores e da autora de colocar os/as aprendizes de LE em contato com modelos de diálogos que espelham aqueles do mundo real. Essa intenção é presenciada através dos sons “naturais” inseridos nos diálogos que lhes dão ares de realidade, autenticidade. Por exemplo, inicia-

se o diálogo da unidade 1 com sons de canto de pássaros. O som aí reforça a figura (cf. diálogo 4) , indicando que os falantes se encontram em um local aberto como um parque ou praça. Do mesmo modo, os diálogos situados nas unidades 3 e 6 (cf. diálogos 3 e 13, respectivamente) trazem sons de chamada telefônica para destacar que os falantes se falam por telefone, ao passo que na unidade 7 (Cf. diálogo 9), sons de água e de pássaros ao fundo remontam a um lugar aberto tal qual a ilustração.

Diálogo 4 – *I like guys who...*

2

CONVERSATION *I like guys who . . .*

A Listen and practice.

Chris: Do you have a date for the party yet?

Kim: Actually, I don't. . . . Do you know anyone I could go with?

Chris: Hmm. What kind of guys do you like?

Kim: Oh, I like guys who aren't too serious and who have a good sense of humor. You know, someone like you.

Chris: OK. Uh, what else?

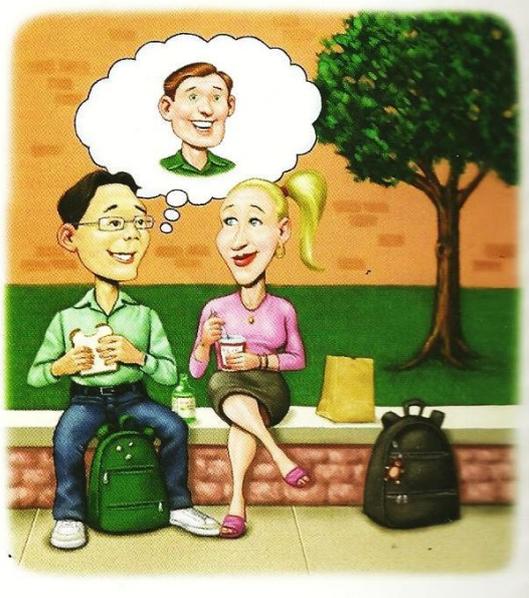
Kim: Well, I'd prefer someone I have something in common with – who I can talk to easily.

Chris: I think I know just the guy for you. Bob Branson. Do you know him?

Kim: No, I don't think so.

Chris: OK, I'll ask him to meet us for coffee, and you can tell me what you think.

B Listen to Chris and Kim discuss Bob after they met for coffee. How did Kim like him?



Fonte: Richards et. al., 2005, 2).

7 CONVERSATION *What can we do?*

A  Listen and practice.

Carla: Look at all those dead fish! What do you think happened?

Andy: Well, there's a factory outside town that's pumping chemicals into the river.

Carla: How can they do that? Isn't that against the law?

Andy: Yes, it is. But a lot of companies ignore those laws.

Carla: That's terrible! What can we do about it?

Andy: Well, one thing to do about it is to talk to the company's management.

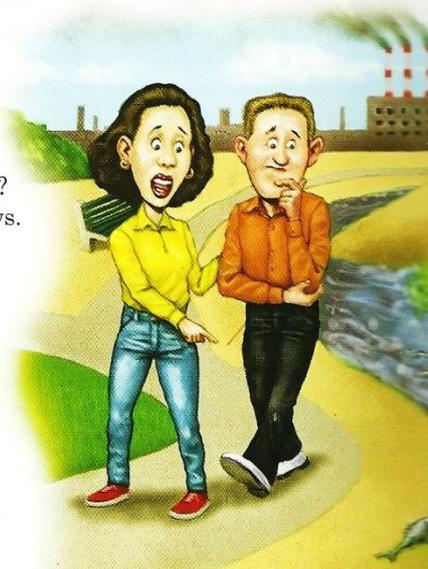
Carla: What if that doesn't work?

Andy: Well, then another way to stop them is to get a TV station to run a story on it.

Carla: Yes! Companies hate bad publicity. By the way, what's the name of this company?

Andy: It's called Apex Industries.

Carla: Oh no! My uncle is one of their top executives!



Fonte: Richards et. al., 2005, p. 47.

Para finalizar essa discussão: os diálogos do *Interchange 3* são autênticos ou não? Do que a análise mostrou, existe uma tentativa do mercado editorial que parece objetivar a autenticidade, como a inserção de certos traços discursivos e, também, o uso de marcas de informalidade (expressões informais e contrações). No entanto, a simplificação dos diálogos ao não incluir uma variedade de marcadores discursivos bem como a ausência de erros de *performance* os afastam do alvo pretendido, isto é, autenticidade, além de confirmar a característica de “didatização” desses diálogos. Logo, os diálogos analisados parecem autênticos, mas não o são. Poderia eu classificá-los como “semi-autênticos”?

Faço, agora, uma relação entre a utilização de modelos inautênticos de diálogos no LD e a construção de identidades. A organização dos turnos de fala dos/as falantes sem nenhuma interrupção e livres de mal-entendidos constrói um sujeito coerente desprovido de contradições. Alinhada com a análise de Grigoletto (2003), minha análise do *Interchange 3* evidencia que o inglês omite a “ ‘não-comunicação’, as tentativas fracassadas” (GRIGOLETTO, 2003, p. 359) que, em minha opinião, tem a ver com a operação ideológica de *dissimulação* pela estratégia da *eufemização* já que procura valorar positivamente ações e relações sociais. Assim, o inglês é representado nesse LD como “[...] a língua da comunicação perfeita, sem falhas [...]” (GRIGOLETTO, 2003, p. 359). Essa representação de língua/gem é a mesma base sobre a qual as identidades

dos/as falantes são construídas no LD, e, por extensão, as identidades dos/as aprendizes de LE.

4.2.2.2 A Natureza dos Tópicos nos Diálogos

Nos últimos parágrafos da subseção anterior, a análise dos diálogos focou aspectos estruturais, tais como traços discursivos conversacionais, e também, o posicionamento desses diálogos na unidade do LD, apontando para sua centralidade ali. A partir deste instante, direcionarei minha atenção para outra questão que complementa a estruturação do diálogo, qual seja os tópicos. Segundo já foi observado em 2.2.5, os tópicos ou conteúdos informam sobre a visão de mundo compartilhada pelos/as falantes dos diálogos, o que traz implicações para a construção das identidades sociais dos/as aprendizes. Para fazer a análise, é preciso reportar-nos à visão dos autores e da autora a respeito dos tópicos com a qual a minha análise contraporá. Segundo eles e ela,

Interchange Terceira Edição traz temas de alto interesse [...] O curso abrange tópicos contemporâneos e reais que são relevantes para os alunos (por exemplo, lazer, entretenimento). Os alunos têm conhecimento sobre bem como experiência com estes tópicos, portanto eles podem compartilhar opiniões e informação produtivamente¹⁰³ (RICHARDS et. al., 2005, viii).

A minha primeira consideração concernente a essa visão é que a forma que os autores e autora construíram o encadeamento lógico-argumentativo no excerto acima a fim de justificar os tópicos escolhidos aponta para um “discurso de verdade”, legitimando-os. Percebe-se aí um jogo ideológico: a *racionalização* como estratégia simbólica da operação *legitimação*.

Os tópicos incluídos em *Interchange 3* são resultados de uma “seleção naturalizada” (SOUZA, 2002 – cf. 2.2.2) de acordo com o que os autores e a autora julgam ser de interesse para os/as alunos/as. Isso faz com que a inserção dos tópicos no LD pareça natural, uma operação ideológica de *reificação* tendo por estratégia a *naturalização*. Também, a asserção de que há no LD em análise “[...] temas de alto-

¹⁰³ Texto original: “*Interchange Third Edition* uses high-interest themes [...] The course covers contemporary, real-world topics that are relevant to students’ lives (e.g., free time, entertainment). Students have background knowledge and experience with these topics, so they can share opinions and information productively (RICHARDS et. al., 2005, viii).

interesse, [...] tópicos contemporâneos e reais que são relevantes¹⁰⁴ para os alunos” é feita da perspectiva dos autores e da autora. Essa representação de interesses individuais como sendo coletivo é um recurso ideológico que visa à legitimação. Em outras palavras, os autores e autora do *Interchange 3* se utilizam, estrategicamente, da *universalização* para legitimar a seleção dos tópicos realizada.

Com base no excerto, ainda, gostaria de me referir ao processo de homogeneização referente aos/as alunos/as-aprendizes de inglês LE. Lemos que “tópicos contemporâneos e reais são relevante para os alunos”, mas quais alunos? De onde eles são? A qual cultura pertencem? Pode até ser que os tópicos cobertos pelo *Interchange 3* sejam relevantes e de alto interesse para aprendizes de alguns segmentos dentro de uma certa cultura cultura, mas não para todos. Essa *descontextualização* corrobora a estratégia de *homogeneização* destacada.

Além da homogeneização, faço sobressair uma estratégia encontrada no discurso dos autores e autora do *Interchange 3*, a saber, a *pressuposição*. Tomando-as como “proposições que são tomadas pelo/a produtor/a do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’ [portanto, tácitas]” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 155), as pressuposições estão relacionadas à intertextualidade. Por exemplo, na parte do excerto que se lê “Os alunos têm conhecimento [*background knowlege*] sobre bem como experiência com estes tópicos, portanto eles podem compartilhar opiniões e informação produtivamente”, a proposição pressuposta (pressuposição) incorpora outros textos, que, a meu ver, se referem aos discursos dos autores e da autora embasados em suas próprias experiências de ensino-aprendizagem de LE. Nesse caso, há uma intertextualidade não-manifesta daquilo que se afirma no texto escrito com as ideias dos autores e autora. A implicação disso para esta análise reside no fato de que, por meio das pressuposições, as pessoas são manipuladas¹⁰⁵. No excerto, desvelo a intenção manipulativa (logo, ideológico-hegemônica) dos autores e da autora de legitimar¹⁰⁶ a preferência pelos tópicos contidos no LD.

¹⁰⁴ Como esses autores e autora concebem “tópicos relevantes”? Seriam tópicos sobre lazer e entretenimento relevantes para alunos/as de variados contextos culturais?

¹⁰⁵ Para Fairclough (2001 [1992], p. 156), “as pressuposições são formas efetivas de manipular pessoas [...]”.

¹⁰⁶ As pressuposições “[...] apontam para o *consenso*, a *normalização* e a *aceitação*, suprimindo diferenças de poder” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 47).

Discutida a visão dos autores e da autora do LD, convém adotar, a partir de agora, a categoria *Natureza dos tópicos* (cf. 3.3.1.1) para esta análise, que será apresentada em um quadro-resumo¹⁰⁷, conforme se verifica abaixo:

Quadro 8: Análise da natureza dos tópicos do *Interchange 3*.

Titles/Topics	Natureza dos tópicos
Unit 1: That's what friends are for! Personality types and qualities; relationships; turn ons and turn offs	- Tradicional (D ¹⁰⁸) - Idealizado (D)
Unit 2: Career moves Jobs; unusual careers; job skills; summer jobs	- Incluínte - Localizado (D) - Excluínte (D)
Unit 3: Could you do me a favor? Favors; formal and informal requests Messages	- Alienante (D)
Unit 4: What a story! The media; news stories; exceptional events	- Pós-moderno - Vida social real (D)
Unit 5: Crossing cultures Cultural comparisons and culture shock; moving abroad; emotions; customs; tourism and travel abroad	- Multicultural - Estereotipador (D) - Descontextualizado (D) - Excluínte (D)
Unit 6: What's wrong with it? Consumer complaints; everyday problems; electronics; repairs	- Vida social real (D) - Pós-moderno - Incluínte (D) - Estereotipador (D)
Unit 7: The world we live in The environment; world problems; current issues	- Pós-moderno (D) - Vida social real (D) - Conscientizador (D) - Globalizado - Permite a construção de identidades de projeto (D)
Unit 8: Lifelong learning Education; learner choices; strategies for learning; personal qualities.	- Tradicional (D) - Descontextualizado (D)
Unit 9: At your service Everyday services; Recommendations; Self-improvement	- Pós-moderno - Alienante (D)
Unit 10: The past and the future Historic events and people; Biography; the future	- Etnocentrista (D) - Pós-moderno
Unit 11: Life's little lessons Milestones and turning points;	- Incluínte - Estereotipador (D)

¹⁰⁷ Mantive os títulos e os tópicos das unidades no idioma original segundo aparecem na seção *Plan of Book 3* no livro do professor. Fi-lo por uma razão: qualquer tentativa de tradução poderia enredar a significação. Se necessário, farei algumas traduções livres quando comentar a análise.

¹⁰⁸ D para "diálogo".

Behavior and personality; regrets	- Permite a construção de identidades de projeto
Unit 12: The right stuff Qualities for success; successful businesses; advertising	- Tradicional (D) - Pós-moderno - Estereotipador
Unit 13: That's a possibility Pet peeves; unexplained events; reactions; predicaments and advice	- Etnocentrista (D) - Descontextualizado (D)
Unit 14: Behind the scenes How a movie is made; media professions; processes; the entertainment industry	- Excludente (D) - Alienante (D) - Descontextualizado (D)
Unit 15: There should be a law Recommendations; opinions; social issues; controversial issues	- Incluyente - Vida social real (D) - Localizado (D) - Contextualizado (D) - Permite a construção de identidades de projeto
Unit 16: Challenges and accomplishments Challenges; accomplishments; goals; Volunteering	- Pós-moderno - Permite a construção de identidades de projeto (D)

Cabem aqui alguns comentários concernentes ao quadro 8. A primeira asserção que farei é que, ao utilizar-me da categoria *Natureza dos tópicos*, investiguei não apenas os diálogos, mas os tópicos das unidades em que os próprios diálogos se encontram. Com isso, depreendi que, em muitos casos, os tópicos das unidades e o desenvolvimento deles nos diálogos são um tanto díspares, como ocorre, por exemplo, nas unidades 6, 9, 11 e 12. Tomarei a unidade 11 para uma ilustração mais clara. Segue, logo abaixo, o diálogo inscrito nessa unidade:

2 CONVERSATION *I was really immature.*

A Listen and practice.

Alan: So what were you like when you were younger?

Carol: When I was a kid, I was kind of irresponsible.

Alan: You? Really? What made you change?

Carol: Graduating from high school.

Alan: What do you mean?

Carol: Well, until I graduated, I'd never had any important responsibilities. But then, I went off to college. . . .

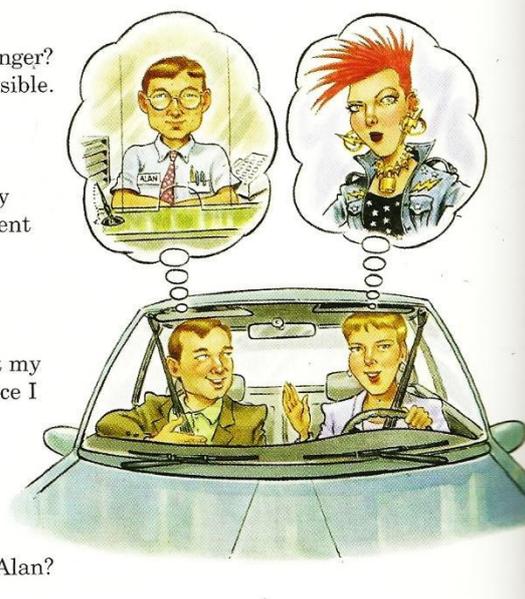
Alan: I know what you mean. I was really immature when I was a teenager.

Carol: So what made *you* change?

Alan: I think I became more mature after I got my first job and moved away from home. Once I had a job, I became totally independent.

Carol: Where did you work?

Alan: I worked for my dad at the bank.



B Listen to the rest of the conversation.

What was another turning point for Carol? for Alan?

Fonte: Richards et. al., 2005, p. 72.

Um dos tópicos da unidade 11, em sintonia com o título “As pequenas lições da vida”, sugere o desenvolvimento de um tema em torno de questões que lidem com momentos decisivos e marcos na vida de uma pessoa, portanto, uma possibilidade de inclusão. Até esse ponto, o diálogo não parece oferecer nenhuma ameaça para o processo de construção de identidades sociais se considerarmos que Alan e Carol falam sobre como suas vidas mudaram na transição da adolescência para a fase adulta. Contudo, apesar da oportunidade de construção de identidades de projeto que o tópico permite à medida que o falante e a falante se expressam, o que acontece é o contrário: ele e ela legitimam estereótipos e, como consequência, constroem identidades legitimadoras. Tanto um quanto o outro reproduzem o estigma em torno das identidades de *punk* e de *nerd* quando associam essas identidades à irresponsabilidade e à imaturidade, respectivamente. Se o que se pretendeu foi a inclusão de identidades, o efeito reverso foi o que se obteve, ou seja, a estigmatização das identidades representadas promoveu a exclusão delas. Minha resposta a isso é de resistência já que jovens *punks* podem ser pessoas responsáveis assim como *nerds* serem “maduros/as”.

Há, ainda, a construção de identidades “americanizadas” ao trazer o discurso do “American way of life” para dentro do diálogo, isto é, adolescentes que vivem com seus pais até o momento de irem para a faculdade. Esse é um discurso homogeneizante pelo

fato de atribuir esse estilo de vida americano a todos/as sem exceção. Além disso, no diálogo, tal “American way of life” está associado à adolescência, fase da vida representada como estando destituída de responsabilidades. A esse respeito, Carol diz que nunca teve responsabilidades importantes até que entrasse para a faculdade. Questiono se esse “American way of life” caracteriza todos os sujeitos da cultura estadunidense. Estou certo de que em várias culturas, sejam elas internas ou externas à estadunidense, a adolescência, pelo contrário, atribui muitas responsabilidades (financeiras, por exemplo) aos jovens.

Neste parágrafo, retomo o discurso dos autores e da autora do *Interchange 3* para confrontá-lo com a análise dos tópicos do quadro 8. A asseveração de que “o curso abrange tópicos contemporâneos e reais” não se confirma em todas as unidades. Leio “contemporâneo” como o equivalente de “pós-moderno”. Observa-se no Quadro 8 que tópicos pós-modernos estão mesclados com tradicionais, e não indica, também, que os tópicos dos diálogos sejam todos pós-modernos. Portanto, dada a disparidade mencionada há pouco entre os tópicos das unidades e a materialização deles nos diálogos, afirmo que unidades com tópicos pós-modernos nem sempre apontam para diálogos com temática pós-moderna. Uma ilustração disso pode ser vista ao se analisar os tópicos da unidade 12, dentre os quais há um que classifico como pós-moderno, a saber, propaganda. Todavia, o diálogo dessa unidade (cf. diálogo 7) tematiza a diversão, o entretenimento; aspectos que considero tradicionais de um ponto-de-vista atemporal e de recorrência em diversos LDs. Assim, a generalização da afirmação sobre unidades com tópicos contemporâneos é mais um artifício visando legitimar o discurso dos autores e da autora do livro para persuadir o/a aprendiz a adotá-lo.

Diálogo 7 – I *t's the newest "in" place*

7 CONVERSATION *It's the newest "in" place.*

A Listen and practice.

Mayumi: What's your favorite club, Ben?

Ben: The Soul Club. They have fabulous music, and it's never crowded, so it's easy to get in.

Mayumi: That's funny. There's always a long wait outside my favorite club. I like it because it's always packed.

Ben: Why do you think it's so popular?

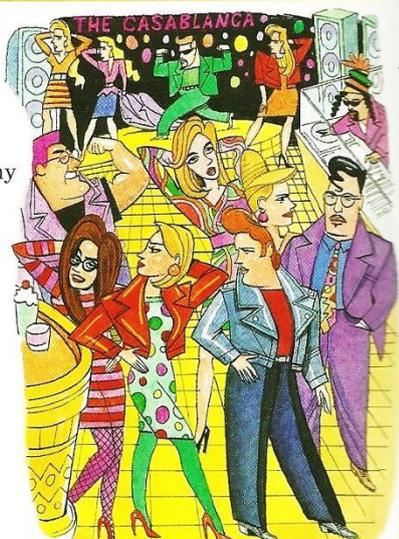
Mayumi: Well, it just opened a few months ago, everything is brand new and modern, and lots of fashionable people go there. It's called The Casablanca.

Ben: Oh, right! It's the newest "in" place. I hear the reason people go there is just to be seen.

Mayumi: Exactly! Do you want to go some night?

Ben: I thought you'd never ask!

B Class activity What are the "in" places in your city? Do you ever go to any of these places? Why or why not?



Fonte: Richards et. al., 2005, p. 80.

Complementando a adjetivação dos tópicos, os autores e a autora os qualificam como “reais”. Por um lado, os tópicos podem até ser reais se o que se entende por “real” é autenticidade ou correspondência verídica com o mundo exterior; por outro, o modo como eles são desenvolvidos nos diálogos destoam dessa “realidade” pretendida, indicando muito mais uma construção idealizada. Gostaria de excetuar alguns diálogos que, conforme demonstrei no quadro 8, trazem construções reais ao problematizarem os tópicos, fazendo transparecer as dificuldades vivenciadas, as dores e preocupações, os desentendimentos entre pessoas, entre outras coisas. Ilustro isso com o diálogo da unidade 4 (cf. diálogo 8), que retrata uma situação em que objetos pessoais de Brian foram roubados de dentro do seu armário.

9 CONVERSATION *What happened?*

A Listen and practice.

Brian: Someone stole my wallet last night!
Kathy: Oh no! What happened?
Brian: Well, I was working out, and I had put my stuff in my locker, just like I always do. When I came back, someone had stolen my wallet. I guess I'd forgotten to lock the locker.
Kathy: That's terrible! Did you lose much money?
Brian: Only about \$15. But I lost my credit card and my driver's license. What a pain!

B Listen to the rest of the conversation. What did Kathy have stolen once? Where was she? What happened?



Fonte: Richards et. al., 2005, p. 25.

Outro exemplo está na unidade 6 (cf. diálogo 13 em 4.2.3.1) quando Jack Burr tem sua comida queimada devido a um problema na temperatura de seu forno. E, ainda, outro exemplo pode ser encontrado no diálogo da unidade 7 (cf. diálogo 5). Dessa vez, Carla e Andy caminham às margens de um rio poluído por uma indústria química, discutindo o que eles poderiam fazer para sanar esse problema. Além da ênfase que se dá no tópico de problemas ambientais – estando a poluição como um dos mais graves problemas enfrentados pela sociedade pós-moderna – a discussão entre Carla e Andy aborda o fato de empresas que desrespeitam as leis (ambientais) e, também, põe em debate uma questão ética: o tio da Carla é um dos diretores da fábrica. Eles devem denunciá-lo ou não?

Um último exemplo é retirado da unidade 15 (cf. diálogo 9) em que o diálogo mostra Sarah, uma estudante universitária, mãe, e que trabalha em uma empresa meio-período a fim de pagar suas contas de plano de saúde, creche e aluguel sem que lhe sobre muito dinheiro no fim do mês. O diálogo evidencia a realidade de muitas famílias em que homem ou mulher assume sozinho/a a responsabilidade pelas despesas da casa, e que, por isso, tem uma rotina diária exaustiva.

8 CONVERSATION *It isn't cheap, is it?*

A Listen and practice.

Sarah: Health insurance, child-care bills, rent! Now that I'm going to school and only working part time, I have a hard time making ends meet.

Todd: Health insurance is really expensive, isn't it?

Sarah: Yeah! My company used to pay for it when I was working full time.

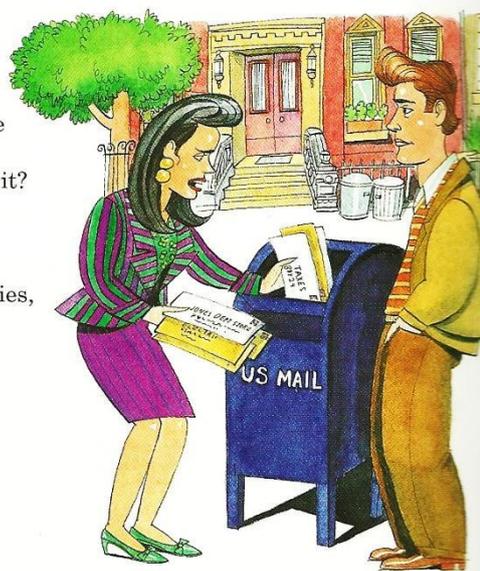
Todd: And child care isn't cheap, is it?

Sarah: No, it's not. After I pay for rent and groceries, almost all my money goes to pay for my son's day care.

Todd: Colleges should provide free day care for students with children.

Sarah: I think so, too. But they don't have any services like that at my school.

B Listen to the rest of the conversation. What is Todd concerned about?



SARAH: Oh, listen to me. I'm always complaining, aren't I? Anyway, how are things with you?

TODD: Oh, not bad, but I'm still not sure what I'm going to do after I graduate.

SARAH: Yeah, it's hard to find a job these days, isn't it?

TODD: It's not that. I'm just not sure if going to law school was the right thing to do.

SARAH: What do you mean?

TODD: I only have a few more months before I graduate, and now I'm wondering why I did this. I don't want to be a lawyer. It all seems like a waste of time now.

SARAH: So what are you going to do?

TODD: Well, I'd like to move to Mexico and open a coffee shop, but I think my parents would flip.

Fonte: Richards et. al., 2005, p. 103.

Os três exemplos anteriores *de facto* desenvolvem tópicos reais, e a inserção deles no *Interchange 3* é louvável; porém, no livro, eles são minoria. O que mais se constata são tópicos idealistas que representam relações sociais pacíficas e harmoniosas com temas sobre amizade, lazer, educação, cultura e sucesso, todos esses retratados idealisticamente. Os diálogos que aparecem nas unidades 1, 3 e 9 mostram amizades “perfeitas” em que amigos são solidários uns com outros, prestando “serviços” de

aconselhamento (cf. diálogo 4) bem como fazendo sugestões (cf. diálogo 12). Não sou contrário a essa representação de amizade; apenas, opino que outras possibilidades poderiam ser exploradas (como aspectos negativos da amizade) a fim de dar um toque de realidade ao mundo que o LD constrói. Nessa mesma linha, chamo a atenção do/a leitor/a para o diálogo da unidade 8 (cf. diálogo 10).

Diálogo 10 – *Maybe I should try that!*

8 CONVERSATION *Maybe I should try that!*

A Listen and practice.

Won Gyu: So how's your French class going?

Kelly: Not bad, but I'm finding the pronunciation difficult.

Won Gyu: Well, it takes a while to get it right. You could improve your accent by listening to language CDs.

Kelly: That's a good idea. But how do you learn new vocabulary? I always seem to forget new words.

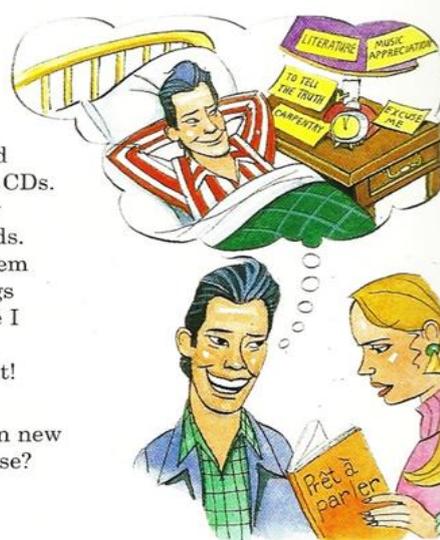
Won Gyu: I learn new English words best by writing them on pieces of paper and sticking them on things in my room. I look at them every night before I go to sleep.

Kelly: Hmm. Maybe I should try something like that!

B Listen to two other people explain how they learn new words in a foreign language. What techniques do they use?

C Class activity How do you learn new words in a foreign language?

Fonte: Richards et. al., 2005, p. 52.



Um dos tópicos dessa unidade é o ensino e aprendizagem de LE, uma subárea da educação. Vejo aí um tópico em potencial para se desenvolver uma conscientização crítica diante da situação caótica pela qual a educação passa tanto em nível local quanto global. Contudo, o diálogo se limita à discussão acerca de formas de se aprimorar a aquisição de aspectos estruturais de uma LE. A pronúncia, por exemplo, pode vir a ser um problema no ensino-aprendizagem de uma LE, mas se torna mínimo se comparado a outros problemas que têm solapado essa área, tais como o acesso restrito ao estudo de uma LE, a exclusão de aprendizes, a estereotipia, entre outros. Por isso é que afirmo que o desenvolvimento desse tópico tal qual se dá no diálogo 10 não se assemelha em nada com a realidade. Casos assim em que a realidade é mascarada e se sublinha apenas os pontos positivos (ou menos negativos) de relações sociais e estruturas dizem respeito ao modo de operação de ideologia denominado de *dissimulação* tendo por estratégia a *eufemização*. Se a intenção é de que os/as aprendizes de LE construam um discurso

emancipatório diante de representações como as que apontei, é substancial que essas operações ideológicas sejam descortinadas e resistidas.

Outra consideração vale a pena ser ressaltada. Com base no quadro 8, há de se notar que nas unidades 3, 9 e 14 utilizei a subcategoria *alienante* para classificar a natureza dos tópicos contidos nelas. *Alienante* nesta análise forma par com *conscientizador*, assumindo sentidos contrários. Por se tratar de um LD adotado em um nível intermediário alto (*Upper Intermediate*) – na conjuntura em que está inserido nesta pesquisa – *Interchange 3* deveria ter uma proposta mais conscientizadora e que se preocupasse com a formação cidadã dos/as aprendizes, isto é, que os habilitassem para exercer seus direitos e deveres de cidadãos/ãs na sociedade pós-moderna. Questiono, pois: qual a contribuição de um diálogo como o da unidade 14 (cf. diálogo 11) para a formação cidadã dos/as aprendizes? Para mim, se trata de um diálogo que mais repassa informações (sobre a indústria cinematográfica) do que realmente provoca uma discussão conscientizadora. Talvez outra abordagem em relação a esse diálogo abra caminho para um engajamento crítico, mas não da forma como foi apresentado.

Diálogo 11 – *Movies are hard work!*

2 CONVERSATION *Movies are hard work!*

A Listen and practice.

Ryan: Working on movies must be really exciting.

Nina: Oh, yeah, but it's also very hard work.
A one-minute scene in a film can take days to shoot.

Ryan: Really? Why is that?

Nina: Well, a scene isn't filmed just once. Lots of different shots have to be taken. Only the best ones are used in the final film.

Ryan: So, how many times does a typical scene need to be shot?

Nina: It depends, but sometimes as many as 20 times. One scene may be shot from five or six different angles.

Ryan: Wow! I didn't realize that.

Nina: Why don't you come visit the studio? I can show you how things are done.

Ryan: Great, I'd love to!



B Listen to the rest of the conversation.
What else makes working on movies difficult?

NINA: So you see, it's not really as glamorous a job as people think.

RYAN: I guess not.

NINA: For example, the hours are dreadful.

RYAN: So it's not exactly a nine-to-five job.

NINA: Not at all! Sometimes we shoot a scene right through the night. Or we may start work early in the morning. We have to get everything ready for a shoot – the lighting and everything – and that can take hours. So if we’re going to start filming at eight in the morning, we usually have to be on the job by three or four A.M to get ready.

RYAN: Three in the morning! That’s unbelievable!

NINA: Oh, no, it’s not! Believe me. It happens all the time.

Fonte: Richards, 2005, p. 92.

Outro olhar analítico que podemos lançar sobre os tópicos do *Interchange 3* diz respeito à discussão que levantei na seção 2.2.5 quando me referi às duas áreas contempladas pelas diretrizes dadas pelas editoras aos autores dos LD, a saber, a *inclusão* e a *inadequação*. Esta última é a que considerarei agora por se tratar de tópicos que devem ser evitados em LDs. As pesquisas de Gray (2002), Thornbury (2002, 2010) e Tílio (2006, 2010, 2012) se confirmam em minha análise, pois, como veremos, o livro *Interchange 3* exclui tópicos “tabus”, dando preferência a tópicos “seguros” que, estrategicamente, não fomentarão embates entre os/as aprendizes de LE. A lista de tópicos aos quais os autores citados se referem é resumida no acrônimo PARSNIP para indicar, na respectiva ordem, política, álcool, religião, sexo, narcóticos, *-ismos* (por exemplo, comunismo ou ateísmo), e *pork*. Referenciando o quadro 8, é verdade que nenhum desses tópicos é abordado nas unidades, o que me faz concordar novamente com Thornbury (2010) quando discorre sobre o processo de “higiene verbal” pelo qual os LDs passam com o fim de agradar o mercado consumidor em geral. Abster-se de uma discussão em torno desses tópicos é, no meu entendimento, prejudicial para a aprendizagem de uma LE visto que constrói um mundo de “faz-de-conta”, distante da realidade na qual os/as aprendizes de LE estão inseridos fora das paredes da sala de aula. Logo, “tópicos seguros” são entraves no que tange ao objetivo de “preparar” os/as aprendizes de LE para agir no/sobre o mundo e, por conseguinte, protela a construção de projetos identitários libertadores.

Feita essa análise dos tópicos do *Interchange 3*, ponderarei acerca dos possíveis efeitos que a visão de mundo construída no LD têm sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE e sobre os/as aprendizes. Já é consenso entre mim e o/a leitor/a que o LD constrói um “mundo perfeito” com uma representação idealizada de seus falantes como sujeitos, isto é, sujeitos felizes, que se divertem e têm poucos (ou nenhum) problemas para lidar. Uma representação como essa impacta negativamente as

identidades do/as aprendizes de LE se considerarmos que as posições de sujeito criadas nos diálogos são imaginadas. Assim, a estrada do ensino-aprendizagem de línguas se bifurca aqui para esses/as aprendizes: um caminho leva à “desidentificação”, sendo esta motivada por tópicos de natureza etnocentrista, excludente, descontextualizada e localizada. Efeitos da “desidentificação” são percebidos quando os/as aprendizes não se identificam com os posicionamentos que lhes/as são oferecidos/as, o que pode leva-los a assumir um posicionamento ativo. Sendo assim, eles/as se posicionam nos *loci* identitários que lhes/as convêm, e constroem, dessa forma, uma identidade de resistência. Conjeturo que, para o processo de ensino-aprendizagem de LE, uma identidade de resistência poderia implicar em uma ruptura desse processo. Por exemplo, os/as aprendizes evadem da sala de aula de LE devido à falta de motivação oriunda da “desidentificação” mencionada, ou, ainda, têm um baixo desempenho na aprendizagem da língua, ou, quem sabe, desenvolvem uma aversão para com a língua-cultura estudada.

Ainda sobre os possíveis efeitos da “desidentificação” sobre os/as aprendizes de LE, há aquele que estimo como o mais desejável para os objetivos do presente estudo, e se refere a um posicionamento ativo por parte dos/as aprendizes de LE. Nessa perspectiva, os/as aprendizes, apesar de não se identificarem com as posições de sujeitos ofertadas, se beneficiam da resistência a fim de construir identidades de projeto que substituirão as identidades legitimadoras concernentes ao “mundo perfeito” e seus atores sociais. Defendo que a adesão a um discurso emancipatório possibilita que os/as aprendizes de LE se imponham sobre as operações ideológico-hegemônicas à medida que completam seus estudos da língua inglesa. Tópicos de natureza inclusiva, conscientizadora e que permitem a construção de identidades de projeto tornam essa visão propícia.

O outro caminho da bifurcação é pavimentado pela legitimação. A representação de um “mundo perfeito” fortalece as identidades legitimadoras de forma que os/as aprendizes interpelados assumam as posições impostas pelo LD. Nesse caso, diz-se que houve um posicionamento passivo dos sujeitos. Entre os tópicos que assentam a base para a legitimação estão os de natureza estereotipadora, alienante e legitimadora de identidades. No que concerne aos/às aprendizes de LE, aceitar posições passivas apenas reproduzem as relações assimétricas de poder bem como todas as ideologias vinculadas às práticas discursiva e social do livro em análise, sem trazer-lhes (aprendizes) um único vislumbre de mudança para com as relações de dominância.

Para encerrar a análise dos tópicos do *Interchange 3*, gostaria de me referir aos tópicos de natureza descontextualizada e globalizada que têm efeitos de homogeneização dos/as aprendizes de LE, representando-os/as como sujeitos unos e detentores de uma única essência (perspectiva essencialista). Também, a representação de um mundo uniforme com poucas (ou nenhuma) diferenças entre os falantes acarreta na neutralização das diferenças entre os/as aprendizes de LE, negando-lhes o acesso ao diálogo pela marca da ausência da identidade local que trazem em si (REES, 2009). Sendo assim, o apagamento das diferenças dos aprendizes-atores, isto é, a homogeneização, imobiliza o sujeito enquanto agência individual para a transformação de práticas hegemônicas. Com essas últimas considerações, finalizo minha análise dos tópicos do LD com a esperança de haver mostrado ao/à leitor/a como eles pressupõem determinadas identidades de falantes de língua inglesa, relacionando-os às práticas discursiva e social do LD em análise. Intentei, também, iniciar a análise do processo de construção identitária a partir dos tópicos bem como a relação que as identidades dos/das falantes de LE presumidas no LD têm com as identidades dos/as aprendizes de inglês. Finda a análise dos tópicos, prosseguirei para a última etapa da análise da conjuntura do LD no que se refere à análise específica das identidades dos/as falantes de inglês.

4.2.3 Análise das Identidades

Minha tarefa nesta subseção será examinar, em particular, as identidades dos/as falantes representados nos diálogos quanto ao seu caráter múltiplo, isto é, identidades de gênero/sexualidade, de raça/etnia e de classe. Como ferramenta para essa análise específica, apropriar-me-ei da categoria **representação de atores sociais**. Apesar de fazer referência às ilustrações, destinarei a categoria **estruturas visuais** para outro momento da análise quando as imagens serão investigadas conjuntamente. A construção das identidades de gênero/sexualidade será meu primeiro foco de análise.

4.2.3.1 Identidades de Gênero/Sexualidade

Foram discutidos alguns conceitos-chave em 2.3.3.1 que precisam ser reavidos antes de principiarmos a análise das identidades de gênero e as sexuais. Falou-se em gênero para se referir ao masculino e ao feminino e em sexualidade para indicar as

práticas e desejos eróticos vivenciados pelos indivíduos. Também, complementando o pensamento anterior, afirmo que o corpo é um instrumento onde significados culturais são inscritos, o que não admite a limitação dos gêneros masculino e feminino aos corpos de homem e de mulher, respectivamente, e nem o determinismo que os relaciona a identidades sexuais específicas. Com base nessas asseverações, gênero e sexualidade são concebidos como construções socioculturais. Buscarei, inicialmente, analisar quais identidades de gênero/sexualidade são construídas para os/as falantes de inglês nos diálogos e como ocorre essa construção identitária; somente depois, tecerei comentários acerca da relação dessas identidades construídas para os/as falantes com as identidades dos/as aprendizes de inglês como LE.

Minha análise geral é que o LD se afasta da abordagem pós-estruturalista resumida no parágrafo anterior no tocante à construção das identidades de gênero e sexuais. Digo isso porque se percebe que a identidade de gênero dos/as falantes é construída em relação ao sexo deles/as enquanto homem e mulher por meio da repetição estilizada de atos (BUTLER, 1997). Nos diálogos, os/as falantes assumem comportamentos que são, socialmente, atribuídos ao homem ou à mulher, além da identificação de seus gêneros pela personalidade e traços físicos, vestimenta, timbre de voz, relacionamentos e/ou espaços sociais, esses podendo ser compreendidos como discursos (cf. 2.3.1). Exemplificarei isso e outras questões com o diálogo da unidade 1 conforme se lê logo a seguir:

Figura 6 – Unit 1 – That's what friends are for!

1 That's what friends are for!

1 SNAPSHOT

Love and Marriage in North America

What women look for in a partner	What men look for in a partner
• leadership qualities	• physical attractiveness
• earnings potential	• warmth and affection
• a sense of humor	• homemaking ability
• intelligence	• fashion sense
• job skills	• social skills
• success	• sensitivity

Source: Weekly World News

*In your opinion, which of the qualities above are most important to look for in a partner?
Are there other important qualities missing from the lists?
How do people meet their partners in your country?*

2 CONVERSATION I like guys who ...

A Listen and practice.

Chris: Do you have a date for the party yet?
Kim: Actually, I don't. . . . Do you know anyone I could go with?
Chris: Hmm. What kind of guys do you like?
Kim: Oh, I like guys who aren't too serious and who have a good sense of humor. You know, someone like you.
Chris: OK. Uh, what else?
Kim: Well, I'd prefer someone I have something in common with – who I can talk to easily.
Chris: I think I know just the guy for you. Bob Branson. Do you know him?
Kim: No, I don't think so.
Chris: OK, I'll ask him to meet us for coffee, and you can tell me what you think.

B Listen to Chris and Kim discuss Bob after they met for coffee. How did Kim like him?

Fonte: Richards, 2005, p. 2.

Escolhi expor toda a página onde o diálogo está inserido a fim de destacar a atividade que o precede. Nota-se que a atividade 1 (*Snapshot*), que introduz o tópico da unidade, traz um artigo de opinião pública sobre amor e casamento na América do Norte, mostrando o que as mulheres procuram no parceiro (leia-se namorado, cônjuge, etc.) e vice-versa. Além disso, a figura de um coração apresenta informações referentes à avaliação de homens e mulheres acerca do grau de importância dos seguintes aspectos de um relacionamento: amizade, paixão, altruísmo, praticidade e jocosidade. Uma breve

análise nos permite apontar a construção de identidades homogêneas à medida que homens e mulheres são representados/as como se compartilhassem de uma mesma visão sobre qualidades que cada um desses grupos almeja encontrar no sexo oposto, por exemplo, mulheres que procuram encontrar em seu par as seguintes características: qualidades de liderança, potencial de lucro, bom senso de humor, inteligência, habilidades empregatícias e sucesso. Observa-se, ainda, que as identidades de gênero são construídas apoiadas no binarismo “homem/mulher” em referência, na respectiva ordem, ao masculino/feminino. Isso tem implicações concernentes a lutas de poder e à operação ideológico-hegemônica para se legitimar relações de dominância por meio da exclusão de outras identidades de gênero/sexualidade que se encontram situadas no *continuum* entre os polos “homem” e “mulher”. Importante ressaltar, também, que o que se pressupõe como identidade sexual padrão é a heterossexualidade, o que aponta para discursos de ‘Outros’ (interdiscursividade) quanto à associação direta das identidades de gênero com a identidade heterossexual. Em termos de lutas de poder, essa identidade heterossexual exerce sua hegemonia sobre outras identidades sexuais baseado no consenso social construído.

Toda essa análise é transferida para o diálogo *I like guys who ...* por ele estar em posição que sucede a atividade 1. A princípio, a forma como o diálogo é desenvolvido serviria para subverter identidades hegemônicas caso a resposta da falante Kim para a pergunta “Que tipo de ‘caras’ você gosta?” fosse contrária às qualidades listadas na seção *Snapshot*, por exemplo, “eu gosto de ‘caras’ que sejam sensíveis e com habilidades domésticas”. O que se vê, contudo, é uma legitimação das características listadas na coluna “O que as mulheres buscam em um parceiro” quando Kim responde à pergunta de Chris dizendo que gosta de “caras” que não são tão sérios (= ‘brincalhão’) e que tenham um bom senso de humor. Desse modo, o diálogo constrói identidades de gênero essencialistas ao prever o compartilhamento de características físicas e psicossociais a grupos homogêneos de homens e mulheres. Dito de outra forma, no diálogo *I like guys who...* tanto a masculinidade quanto a feminilidade são representados a partir de discursos hegemônicos que perpassam as atividades do LD (como as atividades 1 – *Snapshot* – e 2 – *Conversation*) os quais relacionam o masculino (portanto, homem) às características de liderança, sucesso, empreendedorismo, e o feminino (mulher) a traços de afeição, sensibilidade, habilidades domésticas e senso de moda. Assim, o discurso dominante legitimado pelas construções identitárias no diálogo é de que o homem, ser

masculinizado, sai para trabalhar, tem renda e uma carreira de sucesso ao passo que a mulher, ser feminizada, é “prendada” (isto é, tem habilidades domésticas como cozinhar, lavar e passar), sensível e afetuosa, devendo se preocupar com sua estética para que seja fisicamente atraente (já que os homens procuram nelas “atratividade física”), além de ter de vestir bem (senso de moda).

As identidades de gênero/sexualidade são, também, estilizadas pelo timbre de voz dos/as falantes de modo que, ao se ouvir os diálogos, os timbres mais graves se referem aos homens e os mais agudos, às mulheres, o que ajuda a demarcar, claramente, as identidades masculinas e femininas. Embora eu reconheça que os timbres dizem respeito a questões biológicas¹⁰⁹, eles não devem ser, de modo algum, fixados a ponto de representar todos os homens como tendo timbres graves, por exemplo. O inverso é verdadeiro também, isto é, homens com timbres agudos e mulheres com timbres graves, e nenhuma relação determinista pode ser justificada aqui, a não ser pelo discurso hegemônico. De qualquer modo, entendo que o timbre é um aspecto que contribui para a estilização das identidades de gênero/sexualidade.

Outros aspectos discursivos que corroboram para a estilização das identidades de gênero/sexualidade são o comportamento, as roupas, os espaços sociais frequentados e, também, as profissões. Vejamos o seguinte diálogo:

¹⁰⁹ O hormônio *estrogênio* é o responsável pela caracterização da feminilidade, o que inclui o timbre mais agudo das vozes femininas em relação às masculinas. Nos homens, a testosterona é o hormônio androgênico que dão aos homens características sexuais masculinas (BERNE et. al., 2004).

8 CONVERSATION *I need a date!*

A Listen and practice.

James: This is so depressing! I haven't had a date since Angela broke up with me. What can I do?

Mike: What about looking through the personal ads on the Internet? That's how I met Amy.

James: Actually, I've tried that. But the people you meet are always different from what you expect.

Mike: Well, why don't you join an online dating service? A friend of mine met his wife that way.

James: That's not a bad idea.

Mike: Also, it might be a good idea to check out those discussion groups at the bookstore.

James: Yeah. If I don't meet someone, at least I might find a good book!



B Class activity What are some other good ways to meet people?

Fonte: Richards, 2005, p. 61.

O diálogo *I need a date* é tematizado em torno de relacionamento. James reclama a Mike que, desde que terminou o relacionamento com Angela, não namorou ninguém. A primeira fala de James é iniciada com uma exclamação “Isso é tão deprimente!”. Além da exclamação, a escolha lexical “deprimente” expressa uma avaliação do falante diante da situação de não ter uma namorada, o que pode ser inferido como algo indesejável. Constrói-se, assim, um discurso que aponta para a necessidade de se namorar, no caso do diálogo, ter um relacionamento heterossexual, como imposição para realização social. O comportamento de James, isto é, sua inquietação diante do fato de não namorar alguém do sexo oposto, é um discurso que delinea sua identidade de gênero enquanto homem/masculino bem como sua identidade de sexualidade com heterossexual. O padrão de identidade sexual dominante no diálogo é inferido, ainda, a partir dos discursos de Mike quando dá um exemplo de como conseguiu encontrar sua namorada Amy em anúncios pessoais na internet e, também, com o exemplo de um amigo dele que conheceu sua esposa ao acessar um serviço de namoro *online*.

Tomando os diálogos *I like guys who ...* (diálogo 4) e *I need a date* (diálogo 12), e todos os demais do LD *Interchange 3*, posso afirmar que as vestimentas dos falantes representados nas ilustrações constroem as identidades de gênero, indicando modos de se vestir que estão intrinsecamente relacionados ao masculino e ao feminino: homens masculinizados e mulheres feminizadas por meio de seu vestuário e respectivos adereços. Está claro para mim que a constituição das identidades de gênero é consensual com o

discurso hegemônico sobre o que é apropriado em referência a um código de vestimenta padrão para ambos homem e mulher. Apesar de essa questão ter uma contingência sociohistórica específica, as identidades de gênero/sexualidade são representadas (estilizadas) a partir de símbolos (nesse caso, as roupas e adereços) de modo que essas identidades sejam vistas como naturais e imutáveis (operação ideológica de *reificação* pelas estratégias de *naturalização* e *eternização*), passando a ser socialmente aceitas. Os símbolos mencionados reúnem os falantes em termos de uma identidade coletiva por meio da operação ideológica de *unificação* e suas estratégias de *construção simbólica* e de *padronização*. Destarte, esse complexo ideológico (GRAMSCI, 1971) arquiteta o plano hegemônico de dominação e controle social.

Em referência aos espaços sociais enquanto discursos que constroem as identidades de gênero/sexualidade, atraem minha atenção os diálogos *I need a date* (diálogo 12) e *What happened?* (diálogo 8). Os dois diálogos são ambientados em uma academia com o auxílio das ilustrações e de vocabulário correlato aos espaços físicos como “malhar” e “armário” no diálogo 8; as roupas de Mike e as barras de academia no diálogo 12. Sobre a construção de masculinidade em contexto escolar, Moita Lopes (2002) discursa que o interesse em esportes é um traço que constitui a masculinidade compulsória, interesse esse que se relaciona ao desenvolvimento da força física, que é outra característica imperiosa na construção da masculinidade. Concluo, pois, que a inserção dos falantes de inglês nesse espaço reforça o discurso do que é ser masculino, servindo como parâmetro para a construção das identidades de gênero/sexualidade.

Ainda sobre a construção das identidades de gênero/sexualidade, gostaria de reportar outro achado no que tange à *racionalidade* como traço da construção social das identidades de gêneros (MOITA LOPES, 2002), em especial, à masculinidade hegemônica. Referenciando o diálogo 3, Jana telefona para seu amigo Rod para lhe pedir um favor: ela precisa de uma câmera digital para tirar fotos em um casamento. Rod empresta a câmera a ela com um pouco de hesitação (“Uh”). Logo em seguida, ele comenta: “É um tanto complicado”. Esse comentário me leva a inferir que ele a representa como alguém que não necessariamente consegue manejar uma câmera digital. Isso tem a ver com a construção da identidade de gênero/sexualidade acerca da masculinidade em termos de se representar o masculino/homem como dotado de racionalidade concernente ao conhecimento tecnológico (CONNELL, 1995 *apud* MOITA LOPES, 2002). Deduz-se, portanto, que homens lidam melhor com aparatos tecnológicos

do que mulheres. Esse argumento é, como tantos outros, essencialista e determinista, e, ecoado no diálogo, coopera para a legitimação da masculinidade hegemônica, isto é, a identidade de gênero dominante.

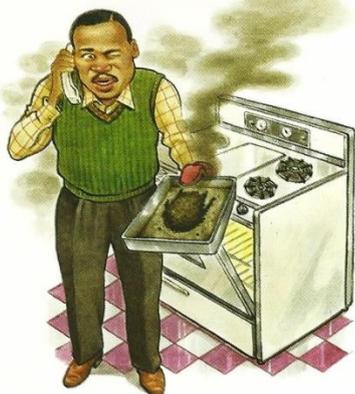
Merece ser considerado nessa discussão, também, o diálogo *You get a great tan!* (cf. diálogo 2) para analisarmos a construção da identidade de gênero a partir das identidades de classe referenciadas pelas profissões. Uma vez que enfocarei esse diálogo em minha análise das identidades de classe, no momento, voltaremos nosso olhar apenas para as ilustrações que o acompanham. As duas profissões ilustradas no diálogo 2 são a de estagiário em uma posição de secretário (na figura ele está falando ao telefone), e um paisagista cortando grama. Iniciando pela última profissão, percebo uma interdiscursividade que aponta para um discurso hegemônico exterior ao texto. Assim sendo, o discurso dominante que é trazido para o diálogo constrói a profissão de paisagista como um ofício masculino/homem posto que demanda alto grau de esforço para sua execução. Considerando o ofício de paisagista como um trabalho manual (serviço de “homem”) e que exigiria força física – algo que seria “natural” do homem/masculino, esses dois aspectos figuram aqui como discursos (atividades, símbolos) que constroem e legitimam a identidade de gênero de forma fixa e essencialista segundo o padrão hegemônico.

Se com a profissão de paisagista se legitima as identidades de gênero ao relacioná-las a profissões particulares, percebo que a inclusão de um estagiário com funções de secretário tem uma proposta de subversão de identidades ainda que não cristalina. Falo em uma possibilidade de subversão uma vez que não é definido se o falante é um secretário ou um estagiário de qualquer outro ofício como advogado ou administrador, por exemplo, que trabalha em um escritório. De um modo ou de outro, o/a professor/a de LE pode se aproveitar dessa conjectura para desconstruir representações rígidas que apontam para discursos legitimadores de identidades de gênero associadas às profissões, tal como o discurso de que serviços leves ou de escritório são femininos (para mulheres).

Quero destacar um projeto de subversão de identidades legitimadoras mais concreto que o anterior, mas que possui um efeito reverso na desconstrução de identidades de gênero hegemônicas. Leiamos o diálogo *It keeps burning!*:

Diálogo 13: *It keeps burning!*

6 CONVERSATION *It keeps burning!*



A Listen and practice.

Ms. Lock: Hello.
Mr. Burr: Hello, Ms. Lock. This is Jack Burr.
Ms. Lock: Uh, Mr. Burr . . .
Mr. Burr: In Apartment 305.
Ms. Lock: Oh, yes. What can I do for you? Does your refrigerator need fixing again?
Mr. Burr: No, it's the oven this time.
Ms. Lock: Oh, so what's wrong with it?
Mr. Burr: Well, I think the temperature control needs to be adjusted. The oven keeps burning everything I try to cook.
Ms. Lock: Really? OK, I'll have someone look at it right away.
Mr. Burr: Thanks a lot, Ms. Lock.
Ms. Lock: Uh, by the way, Mr. Burr, are you sure it's the oven and not your cooking?

B Listen to another tenant calling Ms. Lock. What's the tenant's problem?

Fonte: Richards, et. al., 2005, p. 38.

Uma análise do espaço físico e da atividade que *Mr. Burr* desempenha no diálogo nos convence de que se trata de uma proposta subversiva: Mr Burr está na cozinha de seu apartamento preparando um prato. O discurso de gênero dominante traria uma mulher na cozinha fazendo essa mesma atividade. Por esse discurso, cozinhar é uma habilidade doméstica ligada às mulheres e não aos homens. Todavia, é o resultado da atividade executada por *Mr. Burr* que produz um efeito reverso no processo de subversão da identidade de gênero. A ilustração mostra a cozinha tomada por fumaça indicando que *Mr. Burr* deixou queimar seu prato. O discurso que se cria aqui é que homem não tem habilidades domésticas, servindo a situação do diálogo como exemplo disso. No diálogo, *Mr. Burr* telefona para *Ms. Lock*, a proprietária do apartamento, para reclamar que seu forno está com defeito no controle de temperatura, e, como consequência, tudo que ele tenta cozinhar queima. Até esse ponto, não percebo nada que comprometa o exercício de subversão de identidades de gêneros visto que qualquer um, homem ou mulher, ou qualquer outra posição identitária, poderia passar por uma circunstância semelhante à de *Mr. Burr*. Porém, a última fala do diálogo, que pertence à *Ms. Lock*, reforça a identidade de gênero dominante que se tentou subverter. Ela diz: “Uh, a propósito, Sr. Burr, tem certeza que é o forno e não a sua culinária?”. A única possibilidade que se tinha de que o problema era de fato o forno foi substituída por uma incerteza indicando que a causa de

Mr. Blurr ter queimado seu prato foi a sua falta de habilidade para cozinhar, pensamento que, a meu ver, retoma o discurso hegemônico de que homem e cozinha não combinam.

Observo, com as análises que fiz até aqui, que a abordagem sob a qual as identidades de gênero/sexualidade se assentam se afastam da *abordagem pós-estruturalista* para dar ênfase em diferenças culturais (cf. BLOCK, 2007 sobre o *modelo da diferença cultural*). As identidades de gêneros são binárias (masculino/feminino) e relacionadas ao corpo de homem ou de mulher. Esse padrão dicotômico se aplica, também, às identidades sexuais à medida que ser homem ou mulher pressupõe ter uma identidade sexual heterossexual ou homoerótica. Por esse modelo, homem/masculino e mulher/feminino têm características (culturas) próprias que os unificam em grupos homogêneos e coesos.

Reservei para a parte final desta subseção o uso da categoria **representação de atores sociais** como forma de resumir a análise desenvolvida e esquematizá-la didaticamente ainda que ela possa ser lida nas entrelinhas de tudo que dissertei sobre identidades de gênero/sexualidade. Minha expectativa é de que essa disposição torne a leitura mais palatável para o/a leitor/a.

Referenciando a categoria de van Leeuwen (2008), a representação de atores sociais pode ocorrer de dois modos: pela *inclusão* e/ou pela *exclusão*. Para a presente pesquisa, os falantes de LE (não) representados se encaixam nos dois modos. Iniciarei pela *inclusão*, que pressupõe a *personalização dos atores*. Da análise que fiz, tal personalização apontou para a *generalização* dos/as falantes, representando-os/as de uma perspectiva homogênea e essencialista. A generalização tem efeitos ideológicos de *unificação* por meio de estratégias como a adaptação de formas simbólicas (gestos, vestimentas, etc.) a um referencial padrão compartilhado (*padronização*) ou, ainda, a construção de símbolos com o fim de formar uma identidade coletiva (*simbolização da unidade*). Isso explica o funcionamento de discursos e identidades em posição de dominância que, ao “expurgarem” as particularidades das identidades, conseguem arquitetar projetos identitários que atendam a seus interesses, e fazendo, assim, mantêm suas posições dominantes.

Por meio dos binarismos e classificações criados – homem/mulher; masculino/feminino; e heterossexual – os atores são submetidos a um processo de *identificação* com o foco no que eles são. A *classificação* é o que explica a diferenciação

pela qual os atores passam, sendo que o “gênero” passa a ser um dos fragmentos que permitem diferenciar os atores uns dos outros. Essa representação dos/as falantes-atores relaciona-se a um dos modos de operação da ideologia segundo Thompson (2011) denominado *fragmentação*. Uma das estratégias típicas desse modo é a *diferenciação*, que, enfocando as diferenças e divisões dos indivíduos e grupos, enfraquece o poder de agência coletiva contra as estruturas hegemônicas.

Além da classificação, os atores são representados em relação a suas identidades de gênero/sexualidade a partir da *identificação física*. No diálogo *You get a great tan!* (diálogo 2), vimos que o masculino foi construído em referência à força física e, por conseguinte, associado à profissão de paisagista, logo, categorizado quanto a sua função social – *funcionalização*.

Ainda fazendo referência à categoria de “representação de atores sociais” de van Leeuwen (2008), analisarei as identidades de gênero/sexualidade excluídas dos diálogos do LD por meio de outro modo de representação, a saber, a *exclusão*. Ela pode ser explicada, talvez, pelo fato de o/a(s) autor/a(s) do texto julgar/em certas identidades irrelevantes para o/a leitor/a; ou, também, quando se pressupõe um padrão único de identidade, que, a meu ver, vai ao encontro dos interesses daqueles que detêm o poder de representação, isto é, todo o mercado editorial do LD. Sou persuadido pelo último argumento; depreendo que a exclusão das identidades de gênero/sexualidade foi suscitada pelo jogo ideológico-hegemônico de sustentar relações de dominação (THOMPSON, 2011).

Pela categoria de Van Leeuwen (2008), a exclusão que presenciamos no LD foi realizada pela *supressão*, fator determinante para o apagamento dos atores sociais e suas identidades de gênero/sexualidade em sua maioria, pois, conforme se constata da análise das identidades, um ou outro diálogo abre espaço para se intervir quanto à legitimação das identidades dominantes. Posicionamentos identitários alternativos foram preenchidos pela ausência de identificação dos/as aprendizes de LE com as identidades de gênero/sexualidade dos falantes de inglês apagadas. No que tange às identidades de gênero, houve a supressão da possibilidade de intercâmbio entre o masculino e o feminino com os corpos de homem e de mulher, por exemplo, a identificação com um corpo de homem estilizado pela feminilidade. Atinente às identidades sexuais, outras experiências relacionadas a formas de se viver a sexualidade são negadas aos/às falantes

e, por extensão, aos/às aprendizes que com elas se identificam, quais sejam o homoerotismo, a bissexualidade, o *queer*, entre outras.

Concluindo a análise relativa à representação dos atores, asseguro que tanto as identidades de gênero representadas quanto as sexuais legitimam o discurso hegemônico que sustenta as relações de dominação no LD. São incluídos/as, unicamente, o homem que é masculino e a mulher feminizada; somente homens e mulheres que fazem investimento em práticas e desejos eróticos de natureza heterossexual.

Minha crítica à construção das identidades de gênero/sexualidade aos moldes ideológico-hegemônicos é que, ao sustentarem as estruturas de dominação, elas reproduzem a assimetria das relações sociais, além de impossibilitar a construção de identidades de projeto. Também, esses/as falantes posicionados/as a partir da construção padrão das identidades de gênero são representados/as como detentores/as de características intrínsecas ao seu sexo (determinismo sócio-biológico) e que o preexistem, o que contribui para a naturalização (homens/mulheres são assim) dessas identidades.

Sublinho, ainda, que as identidades representadas, apesar de serem contingentes, são eternizadas de modo que aparentem ser imutáveis, isto é, nenhuma possibilidade de posicionamento identitário existe além daqueles criados. Os posicionamentos que existem são, na verdade, limitadores em termos de serem obstáculos ao processo de identificação dos/as aprendizes com as identidades de gênero/sexuais criadas, dando-lhes um senso de exclusão do mundo da aprendizagem de LE (MOITA LOPES, 2002). Se assim entrecorre, restam-lhes duas alternativas: 1) Ser interpelado pelas posições de sujeito criadas nos/pelos diálogos e assumi-las passivamente, o que pode lhe trazer sentimentos de frustração e desinteresse ao longo do processo de ensino-aprendizagem de LE; 2) Resistir e criar novos posicionamentos contra a ordem hegemônica, isto é, criar um discurso emancipatório.

Assim como as identidades de gênero/sexualidade, as identidades de raça/etnia serão submetidas à análise crítica na subseção por vir com vistas a averiguar a concepção de identidade operante bem como o processo de construção pelas quais elas passam. É para lá que nos dirigiremos agora.

4.2.3.2 Identidades de raça/etnia

As identidades de raça/etnia fazem parte da fragmentação do sujeito pós-moderno, e são concebidas como contingentes, flutuantes e socialmente construídas. Em 2.3.3.2, discuti dois critérios utilizados para se classificar e hierarquizar as identidades de raça/etnia, quais sejam a cor da pele e aspectos morfológicos. O uso desses dois critérios serão investigados no *Interchange 3* já que eles podem legitimar estereótipos e servir a interesses hegemônicos. Ressalto, também, que, embora raça e etnia sejam construções sócio-político-culturais separadas por uma linha tênue, esforçar-me-ei para analisá-las separadamente quando possível.

Gostaria de frisar, ainda, que minha análise referirá apenas aos textos visuais (ilustrações) visto que a construção das identidades de raça/etnia nos diálogos é apagada. Nesse ponto, antecipo, de forma breve, um fato que apresentarei quando analisar as ilustrações. No *Interchange 3*, todos os diálogos são acompanhados de imagens, as quais reportarei como *ilustrações* para fazer jus à distinção que proponho entre esses dois tipos de textos visuais (cf. 2.2.6). Em meu entendimento, as ilustrações se distanciam da realidade e o corolário disso é que elas constroem uma realidade fictícia, não havendo uma relação direta entre aquilo que é representado nas ilustrações e o mundo exterior. Esse aspecto põe embargos à análise das identidades de raça/etnia ao dificultar a identificação das raças e etnias representadas.

Minha análise inicial revela que a representação das identidades de raça no LD dos falantes é feita tendo como ponto de referência os critérios de cor de pele e aspectos morfológicos (traços físicos). Pelo critério “cor da pele”, *Interchange 3* representa três raças: a branca, a qual figura na maior parte dos diálogos; a negra e a amarela. O fato de os/as falantes de raça branca e amarela aparecerem juntos/as nos diálogos (diálogos 1, 3, 4 e 10) estabelece um binarismo no que se refere à cor da pele, qual seja “raça branca/raça negra”, resultando no obscurecimento da raça amarela. A visibilidade que as raças branca e negra ganham a partir disso avigora a memória histórico-coletiva¹¹⁰ que remete às lutas hegemônicas entre as duas e, portanto, à superioridade da raça branca. Essa superioridade pode ser atestada se levarmos em conta a baixa representatividade da raça branca em relação à negra em termos do número de aparições de falantes brancos no

¹¹⁰ Uma espécie de memória social construída na história e compartilhada pelos indivíduos das sociedades. Barros (2009) se refere à memória coletiva e sua relação com a história assim: “Esta [a memória coletiva] se refere não apenas a esse processo de registro de acontecimentos pela experiência humana, como também à construção de referenciais sobre o passado e sobre o presente de diferentes grupos sociais e sob a perspectiva de diferentes grupos sociais, ancorados nas tradições e intimamente associados a mudanças culturais” (*op. cit.*, p. 41).

LD quer seja nos diálogos ou fora deles. Quantificando esse fato, dos dezesseis diálogos presentes no livro, apenas dois trazem a representação do negro (diálogos 12 e 13), sendo que a raça amarela é representada em quatro diálogos (diálogos 1, 3, 4 e 10) dividindo o espaço com a representação da raça branca conforme já mencionei. Diante dessa análise, fica manifesto que a *ideologia do embranquecimento* ou *branqueamento* (SILVA, 2004) está em ação no LD ao promover a raça branca pela predominância de representações desta, e naturalizar o sentido de inferioridade da negra.

O critério “aspectos morfológicos” também é utilizado para representar as raças, mas parece que, em relação à raça negra, tal critério reproduz e legitima o discurso “estereotipador”. Os/As falantes brancos/as, em sua maioria, têm o cabelo loiro, e alguns/mas têm o cabelo preto, castanho ou ruivo (cf. diálogos 9 e 14).

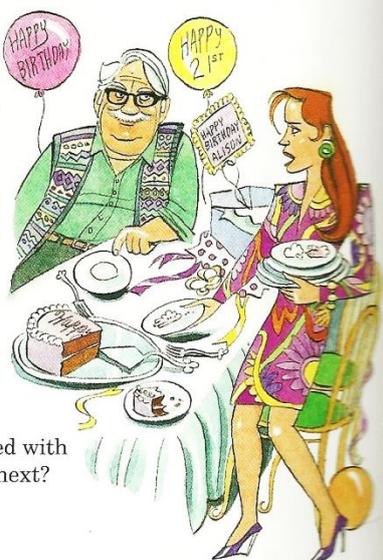
Diálogo 14 – *I've managed to get good grades...*

9 CONVERSATION *I've managed to get good grades. . . .*

A Listen and practice.

Uncle Ed: Happy birthday, Alison! So how does it feel to be 21?
Alison: Kind of strange. I suddenly feel a little anxious, like I'm not moving ahead fast enough.
Uncle Ed: But don't you think you've accomplished quite a bit in the last few years?
Alison: Oh, I've managed to get good grades, but I still haven't been able to decide on a career.
Uncle Ed: Well, what do you hope you'll have achieved by the time you're 30?
Alison: For one thing, I hope I'll have seen more of the world. But more important than that, I'd like to have made a good start on my career by then.

B Class activity How similar are you to Alison? Are you satisfied with your accomplishments so far? What do you want to accomplish next?



Fonte: Richards et. al., 2005, p. 109.

Os amarelos possuem cabelo preto e, assim como os brancos, todos têm cabelo liso (cf. diálogos 3 e 4). No que se refere à representação da identidade de raça negra, nas duas ilustrações, negros são representados com cabelos crespos, sendo que na ilustração do diálogo 13, o negro tem, ainda, lábios grossos e um “nariz negroide¹¹¹”. Essa é uma representação essencialista, ou seja, os/as negro/as são reduzidas a características

¹¹¹ Na medicina estética, um nariz caracterizado por um “dorso baixo, [...] pouca estrutura óssea e cartilaginosa, com a ponta bulbosa, asas alargadas e a pele grossa e oleosa” é denominado negroide em referência à raça negra. (cf. <http://www.clinicamariangela.com.br/rinoplastia.php>)

essenciais, que, em minha visão, adquirem uma valoração negativa. O que tento dizer é que a representação da identidade de raça negra é limitada a referenciar traços físicos dos atores sociais, não como elementos para serem admirados, mas para serem avaliados como aspectos físicos indesejáveis. Logo, a legitimação das identidades de raça branca no LD pode apontar para um modelo de beleza que deve ser seguido.

Há outra percepção de análise que gostaria de compartilhar. Em todos os diálogos do *Interchange 3*, as identidades de raça branca e amarela aparecem nas mais diversas situações; contudo, a identidade negra, nos dois momentos em que são representadas, estão somente em situações problemáticas. Em *It keeps burning* (diálogo 13) o ator negro *Mr. Blurr* queimou sua comida, e em *I need a date* (diálogo 12), James sente-se deprimido por não namorar ninguém há algum tempo. Não estou afirmando que as identidades de raça branca e amarela não tenham sido situadas em circunstâncias semelhantes, mas, em termos do que é predominante, elas são construídas em contextos mais confortáveis. Apenas externo minha preocupação com essas representações visto que elas podem evocar a memória histórico-coletiva referente à identidade de raça negra. Diria que as representações apontadas não são irremediavelmente ideológicas, mas podem se tornar. Se esse vier a ser o caso, elas terão efeito de legitimação do discurso hegemônico, logo, coadjuvarão para que as relações de dominação sejam perpetuadas.

Voltarei minha análise agora para as identidades étnicas. Na tentativa de diferenciar *raça* e *etnia*, afirmei que o sentido de *raça* apontaria para “marcadores físicos” (GILLBORN, 1995) ao passo que *etnia* referenciaria “marcadores culturais” (PILKINGTIN, 2003). Tendo em mente essa compreensão de *etnia*, o primeiro ponto da análise mostrará que os marcadores culturais que possibilitariam a construção das identidades de etnia dos/as falantes foram apagados. A atemporalidade dos diálogos e a descontextualização dos atores em termos de sua localização geográfica e artefatos culturais, por exemplo, contribuem para esse apagamento, restando aos/às aprendizes a difícil tarefa de sair em busca de “pistas” que os/as auxiliem a identificar as identidades étnicas construídas no LD. Eu mesmo tentei ir atrás dessas pistas enquanto fazia esta análise, e o mais próximo que consegui chegar de uma resposta que identificasse as identidades étnicas foi perceber que orientais foram representados. Também, tive uma visão ofuscada de características fenotípicas que indicavam ser de latino-americanos (cf. diálogos 7 e 8). Ainda, considerando a raça negra representada, não poderiam ter aqueles atores uma identidade étnica africano-americana ou somente africana? Apesar dessas

conjeturas, a identificação das identidades étnicas carece de marcadores culturais específicos. Se é sabido que orientais são representados, faltam dados que definam esses orientais, por exemplo, saber de onde eles são. Uma implicação do apagamento dos marcadores culturais e, por conseguinte, das identidades étnicas evidencia uma ação *antropofágica* (BAUMAN, 1998) em que estranhos (a diferença) são, primeiro, “devorados” para, depois, serem transformados em “semelhantes” (estratégia de *assimilação*). Dito de outro modo, a supressão dos marcadores culturais assimilam (“devoram”) as várias identidades étnicas para tornarem-nas semelhantes à identidade étnica hegemônica. Nos diálogos, isso pode ser percebido pelo comportamento homogêneo dos/as falantes, que parecem se conformar à expressão étnico-cultural dominante, isto é, a “norte-americana”.

Essa foi uma conclusão à qual cheguei ao indagar qual (is) identidade(s) étnica(s) o LD constrói e legitima, isto é, a “norte-americana”. Tenho dois argumentos que embasam esse achado: primeiro, o discurso dos autores e autora do *Interchange 3* explicita que o curso foi escrito em inglês americano como já vimos. Logo, a cultura “norte-americana” permeia todo o LD, e o discurso contido no livro amparará a construção de uma identidade étnica “norte-americana”. Segundo, a seção *Snapshot*, quer anteceda muitos dos diálogos (unidades 1, 3, 10, 11, 13 e 14) ou não, parece referendar essa identidade étnica quando traz, explicitamente, fatos relativos à “América do Norte” (Estados Unidos) ou, ainda, quando o faz de maneira tácita. Ilustrarei a seguir esse ponto de discussão com as duas primeiras atividades da unidade 1 (cf. Figura 6).

A observação inicial diz respeito à sequência das atividades em que a seção *Snapshot* antecede o diálogo, e isso tem uma implicação. Atentemos, antes, para o título do artigo de opinião pública na seção 1: *Love and marriage in North America*. Existe uma construção de identidade étnica aí ao lermos “América do Norte”. Nesse caso, a identidade étnica é construída associada ao lugar geográfico para se referir às pessoas que habitam nele. Assim sendo, no artigo, a identidade étnica construída é a “norte-americana”, que pode ser lida nas entrelinhas como “Estados Unidos”, e, talvez, Canadá. A identidade étnica construída dessa forma, isto é, tomando por base um espaço geográfico dividido por diversas etnias para atribuí-lo a uma etnia apenas (a dominante), revela alguns sentidos: (1) ao valorizar o local geográfico, desconsidera outros aspectos igualmente importantes para a formação da identidade étnica, por exemplo, econômicos e culturais; (2) produz um sentido de homogeneização ao classificar etnias diferentes sob

um único “rótulo”; (3) hierarquiza as identidades étnicas de modo que a “norte-americana” (eu diria ‘estadunidense’) assume a posição de dominância; e (4) pela exclusão, suprime as outras identidades étnicas que, também, habitam a América do Norte, cito o México e o Canadá. Tendo em vista a construção da identidade étnica estadunidense em *Snapshot* precedendo o diálogo, essa ordem faz pressupor que os/as falantes representados no diálogo têm identidades étnicas, também, americanas. A identidade étnica estadunidense de Kim é reafirmada pela identificação estereotipada de traços físicos como cabelo loiro e olhos azuis; quanto à Chris, apesar de possuir características físicas de um indivíduo oriental, é-lhe imposto uma identidade étnica estadunidense, que assimila sua identidade étnica apagada.

Utilizando-me da categoria “representação de atores sociais”, da análise que fiz pude constatar que a raça amarela é representada pela *exclusão* por meio da *colocação em segundo plano*. Embora ela seja “incluída”, a raça amarela é “devorada” pela identidade étnica dominante. Em referência às raças branca e negra, as quais integram o discurso binário hegemônico, representações diferentes ocorrem: a raça negra é categorizada em termos de sua *identificação física* e identificada, também, pela *classificação*. Em relação a essa última, não apenas a raça negra é representada pela classificação, mas, de igual modo, todas as outras identidades de raça/etnia. Quanto à raça branca, dada a sua alta representatividade, a *especificação* dos atores aponta para a *coletivização* deles. Se os brancos foram coletivizados, a baixa representatividade da raça negra nos diálogos indica uma *individualização*. Contrapondo indivíduo e coletivo, minha leitura é que o coletivo (raça branca) está em posição de superioridade em relação ao indivíduo (raça negra).

O que essas representações apontadas pela categoria nos mostram? Está em evidência o jogo ideológico-hegemônico para a sustentação das relações de dominação. A *fragmentação* pode ser apontada como o modo geral de operação da ideologia na construção das identidades de raça/etnia por intermédio da *diferenciação*. A manutenção das identidades dominantes são percebidas: (1) pelos binarismos criados atribuindo valorações positivas para algumas identidades (raça branca e etnia estadunidense) e negativas para outras (raças negra e amarela, e possíveis etnias); (2) pela construção de estereótipos (sobre a raça negra, por exemplo) ao reduzir as identidades a uma única essência e, assim, naturalizá-las e fixá-las; (3) pela *normalização*, isto é, tomar a identidade de raça branca e de etnia estadunidense e tê-las como parâmetro para avaliar e hierarquizar as outras identidades; (4) pela inclusão/exclusão; e (5) pela classificação.

São todos esses aspectos que trabalham em conjunto para reproduzir e legitimar discursos e identidades hegemônicas.

No tocante aos efeitos das identidades construídas sobre as dos/as aprendizes de LE, cabem aqui as considerações que fiz concernentes às identidades de gênero/sexualidade. As posições de sujeito criadas oferecem pouca ou nenhuma possibilidade de identificação, o que atravanca a construção de identidades de projeto (CASTELLS, 2010) pelos/as aprendizes. Mesmo a identidade de raça dominante construída não é inclusiva para muitos/as estudantes de inglês no contexto brasileiro do ponto de vista de que ela concentra em si uma perspectiva eurocêntrica, isto é, do branco europeu (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003; WATTHIER e FERREIRA, 2008). De maneira análoga, as identidades de raça/etnia não-representadas ou “subrepresentadas” acabam por excluir os/as aprendizes do processo de ensino-aprendizagem de LE.

Para o fechamento desta subseção, sumário a análise das identidades de raça/etnia indicando quais identidades foram construídas e como. O corolário da análise é que a construção das identidades de raça/etnia privilegia a de raça branca e a de etnia, “norte-americana” (estadunidense). As identidades de raça passaram pelos processos de classificação (via critérios cor de pele e aspectos morfológicos) e de hierarquização (escala de importância) quando da sua construção. Quanto às identidades étnicas, sua formação está associada à configuração geográfica a qual estabelece uma hierarquia territorial. Por fim, as identidades de raça/etnia foram geradas (e estão inseridas) em relações de poder, marcadas por lutas ideológico-hegemônicas; daí não serem tomadas como “naturais”.

Prosseguirei com a análise das identidades, enfocando, na subseção seguinte, as identidades de classe. Farei considerações iniciais para, então, analisá-las quanto aos capitais que os/as falantes possuem. Por último, referirei à categoria “representação de atores sociais” para responder as questões que nos interessam aqui: quais são as identidades construídas, como se dá o processo de construção delas e quais implicações esses achados têm sobre as identidades dos/as aprendizes de inglês como LE. Façamos a análise.

4.2.3.3 Identidades de Classe

Dissertei acerca da teoria sobre identidades de classe em 2.3.3.3, e gostaria de resumir a concepção que ambiciono. Identidades de classe podem ser significadas em termos de aspectos econômicos e socioculturais, e como esses estão associados a questões de desigualdade e diferenciação sociais. Também, identidades de classe não mais são coletivizadas; antes, são entendidas como agência individual (conscientização política) e como sendo implícitas. Acrescento, ainda, o fator hierárquico que as identidades de classe pressupõem, relacionando-as a conflito, poder e oposição, e não apenas à diferença. Classe aponta para uma hierarquia com vistas à dominação, em que o poder do grupo dominante é consolidado à expensa dos dominados. Dito isso, iniciarei a análise tomando por base os capitais econômico, cultural, social e o simbólico. À medida que dou exemplos, o/a leitor/a poderá se reportar aos diálogos e respectivas ilustrações a fim de constatar o que afirmo.

Minha análise revela que os/as falantes de inglês representados/as nos diálogos estão em posse de capital econômico, que inclui propriedades, bens e renda. Todos/as os/as falantes têm vestimentas em boas condições, não havendo nenhuma representação que indique estado de pobreza, de pouca renda. É possível identificar, também, o acesso deles à tecnologia. Por exemplo, Rod tem uma câmera digital (diálogo 3); James e Mike parecem ter acesso à *internet* (diálogo 12). Outros bens compõem o capital econômico dos/as falantes: a carteira de Brian que continha dinheiro (US\$15) e cartão de crédito (diálogo 8); O presente (flores) que Marta leva ao casal de anfitriões que lhe convidam para jantar (diálogo 1); o carro que a Carol dirige (diálogo 6); o desejo de Todd de se mudar para o México e abrir um *coffee shop*¹¹² (diálogo 9, parte 'b'). Bens imóveis e mobília são, também, incluídos – por exemplo, no diálogo (unit 13) Mr. Burr aluga um apartamento; Sarah aluga uma casa vistosa (diálogo 9); Emma e Steve se divertem com um *quiz* sentados em poltronas confortáveis à luz de um abajur conforme vemos no diálogo 15.

¹¹² Tudo indica que ele tem capital econômico para se mudar para o México e começar seu próprio negócio, mas seus pais reprovam tal atitude vinda de um estudante de direito aplicado.

2 CONVERSATION *I'm good at history.*

A Listen and practice.

Emma: Look. Here's a quiz on events of the twentieth century.

Steve: Oh, let me give it a try. I'm good at history.

Emma: All right. First question: When did World War I begin?

Steve: I think it began in 1917.

Emma: Huh. And how long has the United Nations been in existence?

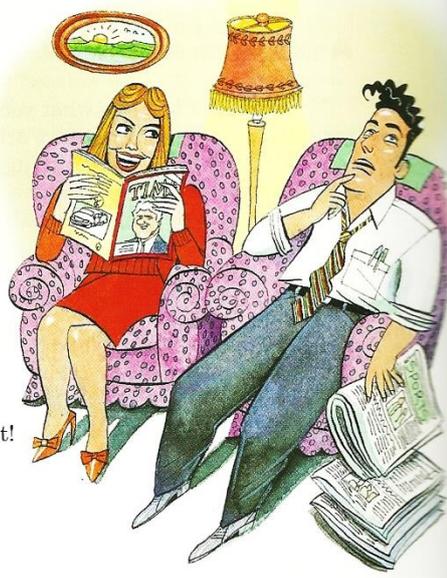
Steve: Uh, since Kennedy became president in 1961.

Emma: Hmm. Next question: How long were the Beatles together?

Steve: Well, they started in 1965, and broke up in 1980, so they were together for 15 years. So, how am I doing so far?

Emma: Not very well. Not one of your answers is correct!

B Do you know the answers to the three questions in part A? Listen to the rest of the conversation. What are the correct answers?



Fonte: Richards et. al., 2005, p. 64.

Outras representações concernentes ao capital econômico incluem o diálogo 10, que traz a ilustração de Won Gyn deitado em seu quarto mobiliado com uma cama “aconchegante” ao lado de um criado-mudo com um abajur e um despertador. Também, menciono os serviços diversos contratados bem como os lugares frequentados pelos/as falantes e eventos, tais como as aulas de francês que Won Gyn faz (diálogo 10); a diversão de Mayumi e Ben nas casas noturnas *The Soul Club* e *The Casablanca*¹¹³ (diálogo 7); Brian vai à academia (diálogo 8) assim como James e Mike (diálogo 12); Alison celebra seu aniversário de 21 anos com seu tio Ed (diálogo 14), e afirma que, quando tiver 30 anos, deseja ter atingido o sucesso profissional e ter visto mais do mundo, isto é, ter feito viagens internacionais, o que pressupõe a construção de um sonho, uma carreira com êxito e viagens ao redor do mundo; Sarah paga plano de saúde e creche para o seu filho (diálogo 9). Além desses, conforme evidencia o diálogo 13 abaixo, Jackie e Bill estão em um churrasco (diálogo 15); Beth tem uma cadela que terá filhotes e busca os serviços de veterinário (diálogo 15 parte ‘b’).

¹¹³ “The Casablanca” é a casa noturna preferida de Mayumi e parece ser um lugar oneroso já que, pela descrição, é nova, moderna e muitas pessoas “chiques” vão lá para se exibirem.

2 CONVERSATION *What happened?*

A Listen and practice.

Jackie: You asked Beth to be here around 7:00, didn't you?

Bill: Yes. What time is it now?

Jackie: It's almost 8:00. I wonder what happened.

Bill: Hmm. She might have forgotten the time. Why don't I call and see if she's on her way?

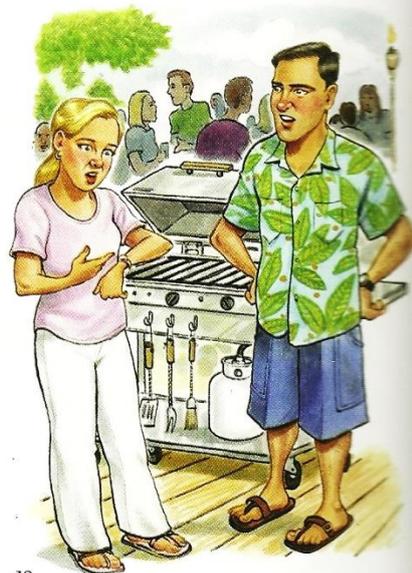
A few minutes later

Bill: I got her voice mail, so she must not have turned on her cell phone.

Jackie: I hope she didn't have a problem on the road. Her car could have broken down or something.

Bill: Of course she may have simply forgotten and done something else today.

Jackie: No, she couldn't have forgotten – I just talked to her about it yesterday. I guess we should start without her.



B Listen to the rest of the conversation. What happened?

BILL: Oh, here comes Beth now.

BETH: Hey, guys, Sorry I'm late. I had an emergency.

JACKIE: Oh. Nothing serious I hope.

BETH: Well, kind of. It was Sally.

JACKIE: Sally, your dog? What happened?

BETH: Well, I was just about to leave when she started acting strange. Then she just passed out.

JACKIE: Oh, my gosh.

BETH: I panicked. I thought she had died at first. I had to rush her to the emergency clinic.

JACKIE: But is she OK? Aww, I hope she's all right.

BETH: Yeah, she's going to be fine. The vet said it was some kind of virus. So he gave her an injection, and I had to leave her with him. I'll go by later and pick her up. Oh, but guess what!

JACKIE: What?

BETH: She's going to have puppies!

BILL: Congratulations! You're going to be a grandmother!

JACKIE: Very funny, Bill!

BETH: Yeah, Bill. Very funny!

Fonte: Richards et. al., 2005, p. 86.

Em vista dos exemplos dados, os/as falantes representados têm capital econômico a sua disposição ainda que se esforcem para obtê-lo como é o caso de Sarah, que trabalha

meio expediente e estuda para arcar com as despesas da casa, sobrando-lhe pouco dinheiro no fim das contas (diálogo 9). Falarei sobre as implicações dessa construção das identidades de classe em referência ao capital econômico posteriormente, mas gostaria de relatar aqui a estratégia de se homogeneizar os falantes, construindo um acesso ilusório para todos/as. Homogeneiza-se para ocultar as relações de dominação aí envolvidas que excluem os sujeitos cujo acesso ao capital econômico é impossibilitado.

Quanto ao capital cultural – recursos e bens culturais (sotaques, atitudes) bem como artefatos (livros e qualificações) e instituições (universidades e associações profissionais) – eis a análise que faço: há um enfoque nas qualificações dos/as falantes visto que muitos deles ainda são estudantes ou já concluíram seus estudos. Alguns exemplos disso: no diálogo 4, Chris e Kim são estudantes pelo que indicam seus pertences pessoais, como suas mochilas, e pela referência que eles fazem à festa (que soa para mim como um daqueles bailes de *High School*); Won Gyn é aluno de francês (diálogo 10); Carol concluiu o ensino médio e começou seus estudos na faculdade (diálogo 6); no diálogo 9, Sarah é estudante universitária assim como Todd; Alison é representada como uma aluna de sucesso com boas notas (diálogo 14). Outros artefatos culturais observáveis são a qualificação de Tracy já que ele é um estagiário em uma empresa de gravação (diálogo 2); o gosto que James aparenta ter por leitura e livrarias (diálogo 12); Emma desafia Steve em um *quiz* sobre história dos Estados Unidos tirado da revista “TIME¹¹⁴”, sendo que Steve tem em suas mãos um jornal – revista e jornal são artefatos culturais que pressupõem conhecimento, intelectualidade (diálogo 15); Nina e Ryan têm um interesse comum por filmes – Nina trabalha no mercado cinematográfico e leva Ryan para conhecer o estúdio (diálogo 11). Uma gama de atitudes delinea o capital cultural: a atitude de levar um presente quando convidado/a a visitar a casa de alguém, ou telefonar antes se quiser levar um convidado extra (diálogo 1); o comportamento de Carla e Andy ao se preocuparem com a poluição do rio e buscarem juntos uma solução (diálogo 5); a representação de Nina como uma funcionária comprometida com seu emprego quando ela afirma que tem que levantar cedo para iniciar sua jornada (diálogo 11 parte ‘b’); Sarah é representada como sendo uma “mãe de família” responsável diante da tarefa de trabalhar e estudar para manter as despesas com casa e filho (diálogo 9).

¹¹⁴ *TIME Magazine* é publicada em Nova York. Fundada em 1923, sua publicação, nos dias atuais, não se restringe aos Estados Unidos apenas. Ela é produzida, também, na Europa, responsável pela circulação no Oriente Médio e África; também, na América Latina, na Ásia com sede em Hong Kong, e no Pacífico Sul, sediada em Sidney, abrangendo a Austrália, Nova Zelândia e Ilhas do Pacífico. Cf. www.time.com.

Diante do exposto, concluo que os/as falantes dos diálogos no *Interchange 3* possuem capital cultural, em grande parte, associado ao capital econômico. Enquanto artefatos culturais, as qualificações vistas apontam para o conhecimento legitimado pela sociedade que resulta na construção de falantes “inteligentes”, isto é, uma inteligência que é medida pelos padrões do conhecimento escolar reconhecido socialmente, e que, pela construção que se observa, estão disponíveis a todos/as. Esse fato está embasado pela operação ideológica de *dissimulação* e sua estratégia de *eufemização*, pois mascara a realidade de que nem todos/as têm livre acesso a esse capital, não por uma opção, mas por ser negado a eles. Destaco, ainda, que as atitudes e o comportamento dos/as falantes estão em harmonia com o conhecimento cultural que possuem, conhecimento esse permeado por estereótipos e de natureza fixa, essencialista. Daí é possível que o capital cultural legitime construções caracterizadas concernentes à cultura do “Outro” por meio dos discursos veiculados em muitos dos artefatos e bens culturais como filmes, livros e comportamentos. A legitimação, conforme venho afirmando, preconiza relações de dominação, isto é, abuso de poder.

Acrescento, por fim, que a relação entre qualificação e conhecimento como constituição do capital cultural reproduz e legitima o discurso dominante de Cultura (cultura com “C” maiúsculo), que, segundo Kramsch (1988) é uma concepção equivocada devido, entre muitas razões, a sua referência exclusiva às produções artísticas e intelectuais de uma sociedade (CUCHE, 1999; TÍLIO, 2009). Racionalizando isso, tais produções se impõem sobre outras expressões culturais existentes sustentadas por poder, ideologia e hegemonia.

O terceiro capital que analisarei no LD é o social, o qual abrange relacionamentos sociais com pessoas e instituições que estão em posição de maior ou menor poder. Algumas relações foram encontradas entre os/as falantes de inglês nos diálogos: em vários deles (diálogos 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 15, 16), percebi relações mais simétricas entre amigos e colegas. Outros, contudo, revelam uma assimetria entre os/as falantes, ou, ainda, relações assimétricas entre os/as falantes e os sujeitos que eles reportam (constroem) em seus discursos. Exemplificando, no diálogo 2 há uma relação entre dois amigos. Ambos conversam sobre seus empregos; na verdade Tracy é o que inicia o diálogo dizendo que encontrou um emprego de verão (*summer job*) em um parque de diversões. Lá, ele trabalhará, por um período, no “Mundo das Crianças”, desenvolvendo jogos e atividades educacionais; em outro período, ainda no parque de diversões, ele será

um personagem de desenho vestindo fantasia e cumprimentando as pessoas. As duas ocupações de Tracy são avaliadas da seguinte maneira: o emprego que envolve atividades educacionais, na voz de Mark, é o emprego “perfeito” para Tracy já que ele (Tracy) gosta de crianças – avaliação positiva; o segundo emprego é construído como “idiota” e não tão recompensador quanto o primeiro – avaliação negativa. Logo, a relação social de Tracy com a empresa é contraditória; ele experimenta tanto uma identificação quanto o contrário. A avaliação positiva parece reduzir a assimetria entre a relação de Tracy com o emprego e vice-versa.

Quanto à Mark, ele tem duas opções: trabalhar como paisagista ou como estagiário na empresa de gravação *Cool Mix Records*. Mark tem o pensamento dividido quanto a qual ofício escolher: a profissão de estagiário é avaliada positivamente por ele em termos de jornada e volume de trabalho ao passo que a de paisagista lhe parece desinteressante. Há, pois, uma maior identificação de Mark com o ofício de estagiário. A análise desse fato parece desvelar um discurso ideológico-hegemônico no que tange à construção das profissões que, em geral, privilegia profissões de caráter intelectualizado em detrimento daquelas descritas como “trabalho braçal”.

Mais relações são construídas nos diálogos: no diálogo 1, Marta tem uma relação social com o/a professor/a dela, que está em posição de maior poder. O fato de ter sido convidada para jantar na casa dele/a parece minimizar a assimetria. Já no diálogo 13, *Mr. Burr* se relaciona com *Ms. Lock*, a proprietária do apartamento onde ele vive. Ela é quem pode resolver o problema do forno do *Mr. Burr*. Nessa relação, *Ms. Lock* está na posição dominante apesar de a ordem de reparo ser dada por *Mr. Burr*.

Algumas relações familiares são representadas, também, com falantes que se relacionam com um membro da família em posição de maior poder, como no diálogo 5 em que a falante Carla é sobrinha de um funcionário de alto escalão de uma fábrica; o diálogo 6 mostra a relação de Alan e seu pai, um bancário para o qual Alan trabalhou em seu primeiro emprego; a relação entre Sarah – representada como a mulher que tem que trabalhar exaustivamente para sustentar sua casa – com Todd – alguém que parece dispor de recursos financeiros já que quer se mudar para o México e abrir uma empresa de café – é construída no diálogo 9, uma relação que aponta para uma assimetria de capitais econômico, cultural e social.

Com base na análise discorrida, os/as falantes, no geral, são construídos/as como atores que dispõem de capital social alto da perspectiva de que suas relações são estabelecidas com pessoas que estão em posição maior de poder quanto a eles/as. Compreendo que a posse do capital social pelos/as falantes se deve à relação direta que eles mantêm com o capital cultural já mencionado em parágrafos anteriores. Dito de outro modo, um capital cultural alto indica um capital social igualmente alto.

Finalizando a análise das identidades de classe com o enfoque nos capitais, saliento o *capital simbólico*, que reúne em si aspectos de todos os outros, indicando prestígio, reputação e fama. Portanto, os capitais econômico, cultural e social são formas de capital simbólico reconhecidas e legitimadas socialmente. Da discussão acerca deles, infere-se que as construções identitárias de classe dos/as falantes de inglês no LD em análise refletem o discurso hegemônico da sociedade pós-moderna, representando-os/as como sujeitos que têm acesso a bens simbólicos de prestígio (tecnologia, idiomas, serviços de lazer e outros) e que possui apreço por profissões avaliadas positivamente pela sociedade como as ditas “intelectuais”. Fazem parte dessa representação, também, sujeitos com um teor cultural elevado mensurado, segundo os padrões sociais, a partir do seu comportamento e qualificações. Isso leva à outra representação em que os sujeitos estabelecem relações sociais com pessoas influentes, que estão em uma maior posição de poder em relação a eles.

A partir da categoria “representação de atores sociais”, enxergo nas representações aspectos que caracterizam tanto a *inclusão* quanto a *exclusão*. Começando pela inclusão, no que se refere aos diferentes capitais apontados, são incluídas, nos diálogos, representações hegemônicas de falantes de inglês. A representação feita para todos/as se dá pela *classificação* e, também, pela *identificação simbólica*. Nesse momento inicial, a identificação simbólica a qual me referirei é o capital econômico. Assim, incluem-se no LD aqueles/as falantes que detêm capital econômico para satisfazer a necessidade de consumo inventada, injustificável e com “data de validade” (BAUMAN, 2001), um consumo impulsionado mais pelo desejo do que por uma necessidade real. Apenas um diálogo (cf. diálogo 3) transparece contrariar esse posicionamento ao representar Jana como uma falante destituída de bens simbólicos, tendo que pedir aos seus amigos (que têm maior capital econômico) alguns objetos emprestados, por exemplo, uma câmera digital, uma mala e um carro. Se a intenção aí foi a de criar uma possibilidade de posição de sujeito alternativa além das existentes, me parece que tal

posição é ofuscada pela representação dominante imposta, isto é, sujeitos com capital econômico a sua disposição. Tomando-se Jana em relação aos/às demais falantes do LD quanto ao capital econômico, a representação que se vê é a *individualização* em contraste com os/as outros/as falantes representados pela *coletivização*. A individualização funciona aí para promover a exclusão pela *colocação em segundo plano* da representação de menos prestígio. Desse modo, concomitante com a inclusão de atores dominantes na luta de poder, há a exclusão daqueles/as desprovidos de ou com pouco capital econômico.

As identidades de classe concebidas assim acarretam na construção de posições de sujeito passivas com as quais os/as aprendizes podem não se identificar. Na conjuntura onde o livro circula e é consumido, percebo que o *Interchange 3* cria posicionamentos que mais excluem do que incluem os/as aprendizes do processo de ensino-aprendizagem de LE, visto que muitos deles parecem carecer de capital econômico. Logo, o LD é um espaço de lutas ideológico-hegemônicas, de abuso de poder e de exclusão, dificultando a construção de um projeto identitário de emancipação.

Destaco, ainda, o fato de que as diferentes identidades são construídas todas de uma perspectiva homogênea. É construído o discurso de que mulheres, homens, brancos, amarelos e negros têm acesso irrestrito ao capital econômico em proporções iguais. Os atores são, pois, representados pela *coletivização* e pela *identificação simbólica*, mais especificamente, o *capital simbólico*. A homogeneização que forma a base dessa representação é operacionalizada pela *eufemização* ao criar um sentido positivo de capital econômico, isto é, um sentido inclusivo em que bens materiais estão acessíveis a todos/as.

A representação dos atores sociais discutida no parágrafo anterior é a mesma para os outros capitais, excetuando a representação de *identificação simbólica cultural* que se refere especificamente ao capital cultural ao passo que a *identificação simbólica social* diz respeito ao capital social. No tocante ao capital cultural, a *inclusão* aponta para uma Cultura privilegiada; já a *exclusão* suprime aqueles atores que têm posse de um capital cultural diferente do representado, por exemplo, o acesso a diferentes atividades culturais não-canônicas. Os excluídos são atores “sem cultura” se construídos tendo as identidades afamadas como parâmetro. Ainda, os sujeitos são representados pela categorização concernente a sua *funcionalização*. Os atores são definidos em relação a sua função social, sendo que, nessa análise, funções intelectivas assumem posição de relevância

sobre trabalhos manuais e funções correlatas. São evidentes, portanto, as relações de poder assimétricas que permeiam a construção das identidades e, por conseguinte, o jogo ideológico que leva à hegemonia.

Quanto ao capital social, as relações analisadas são, marcadamente, assimétricas. Os/as falantes se relacionam com pessoas em posição de maior poder e nunca o contrário. A representação dos atores sociais se dá pela *inclusão* em termos de *especificação* dos atores, *categorização*, e *classificação* bem como pela *identificação relacional*. A relação representada dominante pressupõe, também, a *exclusão* das relações sociais com pessoas de menor poder por parte dos/as falantes de inglês no LD. Implicações semelhantes às que fizemos atinente aos outros capitais podem ser trazidas para cá, destacando que a construção das identidades de classe em referência ao capital social legitima relações sociais hegemônicas e subordina as identidades dos/as aprendizes a essa representação. Dessa forma, a prática da emancipação via LD se torna uma utopia.

Não se faz necessário fazer uma análise minuciosa acerca do capital simbólico visto que ele é a soma dos três outros já discutidos. Ressalto, apenas que o capital simbólico define as identidades de classe em termos de uma composição constituída por riqueza, educação, emprego e comportamento simbólico. Para mostrar isso, finalizarei essa questão apresentando um quadro sumário sobre as identidades de classe dos/as das falantes de inglês construídas nos diálogos e ilustrações. O quadro mostrará as identidades em relação aos três capitais e à avaliação dessas identidades enquanto desejáveis ou não, isto é, se merecem ser incluídas ou não. Assim, tem-se:

Quadro 9: Construção de identidades de classe em relação aos capitais.

	Avaliação positiva (inclusão)	Avaliação negativa (exclusão)
Capital econômico	Pessoas com alto poder de consumo ¹¹⁵ .	Pessoas com baixo poder de consumo ¹¹⁶ .
Capital cultural	Pessoas e empregos intelectualizados; <u>C</u> ultura.	Pessoas leigas e “trabalho braçal”; <u>c</u> ultura.
Capital social	Relacionamentos sociais com pessoas e instituições em posição de maior poder.	Relacionamentos sociais com pessoas e instituições em posição de menor poder.

¹¹⁵ Corresponde à classificação tradicional de ricos; classes alta e média alta.

¹¹⁶ Corresponde à classificação tradicional de pobres e classe média baixa.

Na subseção por vir, encerrarei a análise das identidades relacionando seus fragmentos – gênero, sexualidade, raça, etnia e classe – com a compreensão de que todos eles se constituem na relação uns com os outros. Complementarei com uma análise acerca da *inclusão* enquanto diretriz que tem orientado o processo de produção do LD na representação das várias identidades.

4.2.3.4 Relacionando os Fragmentos Identitários

Já foi discutido que a construção de identidades específicas não ocorre sem que sejam consideradas outras identidades. Exemplificando com as identidades focalizadas neste estudo, as identidades de gênero/sexualidade são formadas, também, em relação às identidades de raça/etnia e classe. Sobre essa relação, algumas representações atraíram minha atenção.

A primeira delas é a representatividade do homem e da mulher branca em comparação com a do homem negro e da mulher negra. Da análise, verifica-se que o homem branco e a mulher branca são as identidades prestigiadas; não somente isso, mas o homem masculino branco e a mulher feminina branca que investem no capital simbólico. A inclusão dessas identidades implica na exclusão de outras posições de sujeito, tais como o homem feminino branco ou, ainda, a mulher masculina negra, além da supressão daqueles/as cujos capitais são-lhes negados.

No que se refere à representação da raça no LD, em especial, a negra, observei que o homem masculino negro é representado, mas a mulher feminina negra não. A mulher negra é referida em outros lugares no *Interchange 3*, menos nos diálogos. Pelo critério da representatividade, é possível que a exclusão da mulher negra aponte para a superioridade do homem sobre a mulher.

Outra observação diz respeito à representação do homem masculino branco e da mulher feminina branca em relação às profissões/qualificações ao passo que o homem masculino negro não é representado a esse respeito. Vimos que qualificações e profissões compõem o capital cultural de um indivíduo. Logo, a ausência de uma representação atinente a esses segmentos do capital cultural pode despertar o discurso social

“adormecido” que representa o/a negro/a como pobre e “sem cultura”. Talvez a intenção dos autores e da autora ao dissociar a identidade de raça (negra) da identidade de classe seja a de impedir uma representação cristalizada e hegemônica. Argumento, contudo, que, agindo assim, se produziu um efeito contrário que sustenta a exclusão por meio do discurso velado.

Por fim, à semelhança do que fiz na análise dos tópicos (cf. 4.2.2) concernente à *inadequação*, ponderarei a respeito da representação das identidades de gênero/sexualidade, raça/etnia e classe, desta vez, referenciando a *inclusão* (cf. 2.2.5) enquanto diretriz prescrita pela editora aos autores e à autora do LD. Considerando que a *inclusão* pressupõe que a representação dessas identidades seja confirmada no mundo real, minha análise aqui visa responder à seguinte pergunta: os autores e autora do *Interchange 3* seguiram à risca a diretriz prescrita? Perguntando de outra maneira: os autores e autora do LD em análise incluíram uma representação real ou inventada das identidades dos/as falantes de inglês nos diálogos?

A conclusão a que se pode chegar é de que a “didatização” dos diálogos e a inserção de textos inautênticos obstruem o acesso à representação dos fragmentos identitários tal qual a vida social real. Da análise feita, observou-se que as identidades de gênero/sexualidade, raça/etnia e classe são construídas em torno de identidades hegemônicas tomadas como padrão. Assim, não podemos dizer que os autores e a autora do *Interchange* aderiram à diretriz da *inclusão*. As poucas representações realistas constatadas (diálogos 9 e 13) são incluídas mais para fins de “decoração de vitrine”¹¹⁷ (THORNBURY, 1999) do que de subverter representações fixas.

Alcançaremos o fim da análise das identidades propriamente dita na próxima subseção. Com o foco nas ilustrações que acompanham os diálogos, me utilizarei da categoria “estruturas visuais” a fim de depreender como os agentes agem e se relacionam bem como fazer uma leitura crítica quanto ao aspecto composicional das ilustrações.

4.2.4 Análise das Ilustrações

Uma forma de contextualizar a análise que farei agora é frisar alguns pontos importantes que já discuti em 2.2.6 no tocante às imagens. Sublinharei cinco: (1) as

¹¹⁷ Expressão que se refere a algo aparente, que está posto, mas sem um uso real.

imagens/ilustrações são elementos característicos da “sociedade do espetáculo” (DEBORD, 1997), ou, ainda, do “século das imagens” (NEIVA, 2006); (2) sendo parte dessa sociedade e desse século, as imagens/ilustrações se constituem enquanto ficção no e pelo excesso; (3) imagens/ilustrações tendem a fixar um único sentido, significado; (4) imagens/ilustrações são textos visuais, portanto, discursos que constroem identidades sociais dos atores sociais; (5) Como textos visuais, imagens/ilustrações são intencionalmente construídas e envolvem escolhas (BROWETT, 2009), que são culturalmente determinadas.

Gostaria de desenvolver os pontos (2) e (5) já realizando uma análise principiante das ilustrações que acompanham os diálogos. Duas considerações serão feitas sobre a relação entre imagens/ilustração e ficção: primeiro, as ilustrações esboçam uma ficção à medida que substituem a experiência vivida pela “representação¹¹⁸”. Nesse caso, as ilustrações do LD se reportam à realidade inventada, que, nesta pesquisa, condiz com as representações (homogeneizadas e deterministas) das identidades fragmentadas que analisamos, por exemplo, o homem masculino, atores de identidades variadas com capital simbólico e a mulher feminina heterossexual. Esse ponto caracteriza o LD em termos de formações identitárias fictícias e o constrói como *espetáculo*. Segundo, assim como o espetáculo se constitui no e pelo excesso, o excesso de cores, imagens/ilustrações e informações no LD apontam para a constituição de uma hiper-realidade (NEIVA, 2006), isto é, uma simulação enquanto experiência, que, entre outras coisas, apaga as contradições da sociedade. Esses dois aspectos desenvolvidos concorrem para a espetacularização do LD (OLIVEIRA e MOTA, 2005).

Em relação à intencionalidade das imagens/ilustrações, entendo que as ilustrações dos diálogos do *Interchange 3* são motivadas, isto é, traduzem a intenção de escolha dos autores e autora, e, certamente, se apoiam na cultura de seus produtores e sua produtora (diálogo 12, 15 e 16). Esse fator pode ser adicionado às funções pedagógica (JOLY, 2012) e/ou didática (PAIVA, 2010) das ilustrações que, de certo, podem estar presentes.

A partir deste parágrafo, a categoria “estruturas visuais” permeará esta análise. Ancorada na Gramática do *Design* Visual (GDV – KRESS e LEUWEEN, 2006) – baseada nas metafunções da linguagem em Halliday (1994) – abordarei, apenas, as

¹¹⁸ A representação referida aqui pode ser entendida como um distanciamento das experiências do mundo real, a experiência vivida.

subcategorias interativa (função interpessoal) e composicional (função textual) para o propósito de buscar compreender a relação entre leitor/a e ilustração, e a integração dos elementos visuais de uma ilustração a fim de constituir um todo coerente. De acordo com van Leuween (2008), para imagens que representam pessoas, duas perguntas são necessárias: (1) como as pessoas são representadas? e (2) como os atores representados se relacionam com o/a observador/a da imagem?

Iniciando pela pergunta “como os atores representados se relacionam com o/a observador/a da imagem?”, lançarei mão da metafunção visual *interativa* para respondê-la em três dimensões diferentes a princípio: (a) distância social, (b) relação social e (c) interação social. Pela *distância social*, na maior parte das ilustrações dos diálogos (em treze ilustrações), os/as falantes são representados em plano aberto (*long-shot*), mostrando todo o corpo dos/as falantes de forma distanciada. Além dessa representação, em três ilustrações, os/as falantes aparecem em plano médio (*médium shot*), caracterizado pela representação dos atores dos joelhos ou da cintura para cima. Levando em conta que a “distância social” diz respeito a relações interpessoais, isto é, uma proximidade ou distanciamento dos relacionamentos, o LD constrói o relacionamento dos/as falantes dos diálogos com o/a observador da ilustração (eu e você, leitor/a) como longínquo. Na leitura de van Leuween (2008), o plano aberto indica que os atores representados na ilustração são sujeitos estranhos a nós. Logo, nessa representação, o “Outro” é alguém com o qual não devemos nos relacionar por não compartilhar de nenhum relacionamento interpessoal próximo. Uma implicação disso para a construção das identidades dos/as aprendizes é o cerceamento de identificação deles com os/as falantes representados, o que pode contribuir para a legitimação das identidades representadas e o assujeitamento dos/as aprendizes de LE.

Os três diálogos em que os/as falantes são mostrados em plano médio (diálogos 3, 6 e 10) indicam uma relação do tipo social, o que, ainda, pressupõe um distanciamento (simbólico). É notório que nenhuma ilustração há feita em plano fechado (*close shot*) que preveja uma proximidade entre representados e observadores/as. Isso reforça a análise de que possibilidades de identificação concernentes às identidades no LD são escassas.

Em se tratando de identidades de raça/etnia e de sexualidade, por exemplo, a representação do “Outro” conforme apontada anteriormente remonta ao esquema de operação ideológica de *fragmentação*, mais particularmente, a estratégia de *expurgo do*

*outro*¹¹⁹ em que atores são vistos como “inimigos” da ordem hegemônica, devendo, por isso, serem excluídos. É o que concluímos ao verificar que identidades sexuais além da heterossexual foram apagadas, e a inclusão do negro é feita em torno de uma representação deteriorada.

Quanto à *relação social*, a representação dos/as falantes se dá, em sua maioria, por meio do ângulo horizontal. Nesse caso, nós observadores/as, vemos as pessoas de frente ou de lado. Sabendo que a horizontalidade diz respeito a um envolvimento simbólico ou distanciamento entre os/as falantes representados/as e o/a observador/a, minha análise aponta para um afastamento. Observe que, com frequência, os/as falantes aparecem de uma perspectiva oblíqua (diálogos 1, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16), aspecto que ressalta a falta de comprometimento dos/as falantes para com o/a observador/a ou, ainda, a exclusão do/a observador/a de um possível relacionamento (identificação) social.

Em relação à *interação social* ou *contato*, interessa-me examinar se os/as falantes representados estabelecem um contato com o/a leitor/a ou não. Na análise, constatei que quinze ilustrações mostram que não existe um contato direto em que falantes olham diretamente no olho do/a leitora. Pelo contrário, nós somos os que olhamos, como “voyeurs”, para os/as falantes representados. Nessa representação, os/as falantes, fazem um “contato de oferta”, isto é, se oferecem para ser o “espetáculo” e estende o convite para nós sermos seus espectadores. Assim, o acesso à interação social a partir da qual as identidades serão construídas é bloqueado, logo, assim como nas análises prévias, as chances de identificação são remotas.

Uma quarta dimensão da função interativa será discutida, a saber, a *modalidade*. Como subdivisão desta, sublinho a *modalidade naturalística*, que harmoniza com o contexto pós-moderno em termos de se ter a imagem/ilustração como um dos seus aspectos característicos. Referenciando a concepção de modalidade bem como a *modalidade naturalística* em 3.4.1, noto que a congruência que existe daquilo que é representado com a realidade é baixa (portanto, uma modalidade alta) em se tratando de ilustração, o que seria diferente para com uma imagem fotográfica. Nesse caso, minha análise evidencia uma alta modalidade naturalística no que diz respeito à representação

¹¹⁹ Essa estratégia é semelhante à *estratégia antropológica* (BAUMAN, 1998): “[...] vomitar os estranhos, bani-los dos limites do mundo ordeiro e impedi-los de toda comunicação com os do lado de dentro” (*op. cit.*, p. 29).

das identidades por meio de ilustrações e não de imagens (fotográficas). O que isso implica? Pensando no conceito de modalidade como o comprometimento que o/a autor/a faz com aquilo que ele/a afirma, uma alta modalidade naturalística pressupõe um baixo engajamento do/a autor/a com a representação das identidades que ele traz nas ilustrações. Portanto, construir posições identitárias a partir das ilustrações pode indicar uma atitude ideológica daquele/a que representa, eximindo-o/a da responsabilidade pela representação que fez. O que quero dizer é que esse distanciamento que se tem ao se representar identidade pelas ilustrações cria um mundo de representações “faz-de-conta” que parece justificar a legitimação das identidades hegemônicas e a prática de abuso de poder. Daí, quem quer que se levante para questionar as representações das identidades dos/as falantes no LD será refreado com o argumento de que são apenas ilustrações e não correspondem com a representação real. Finalizo afirmando que a escolha de inserir ilustrações (e não imagens) nos diálogos é ideológica, e a análise que fiz há pouco revela minha leitura sobre tal escolha.

Retomando o que discorri acerca das primeiras três dimensões de representação, depreendo que a *distância social*, a *relação social* e a *interação social* são usadas no LD com o propósito de exclusão das identidades dominadas. Isso vai ao encontro do que van Leuween (2008) aponta como as três estratégias possíveis de representar as pessoas como o “Outro”, no caso do LD em análise: (1) *distanciamento* – os/as falantes são representados/as estando longe dos/as aprendizes; (2) *desempoderamento* – a representação das identidades privilegia as hegemônicas e enfraquece as dominadas; (3) *objetivação* – os/as falantes são representados/as como objetos de escrutínio ao invés de sujeitos que se engajam com o/a observador da imagem pelo seu olhar.

Outra pergunta que van Leuween (2008) instiga a se fazer quando se analisa imagens/ilustrações é: como os atores são representados? A partir do que ponderei no parágrafo anterior, está explícito que um dos modos de representação dos atores é a *exclusão*, não representando as pessoas em contextos nas quais elas estão presentes. Outro modo de representação é a *inclusão*, aspecto que já desenvolvi quando analisei as identidades de gênero/sexualidade, de raça/etnia e de classe. Na análise, a categoria “representação de atores sociais” foi utilizada para os diálogos, mas, também, expandida para abrigar a análise das ilustrações. Não repetirei o que fora analisado, mas gostaria de sistematizá-la nos termos do que van Leuween (2008) chama de “representação visual de atores sociais”. Dessa forma, levando em conta a análise das identidades de

gênero/sexualidade, raça/etnia e classe, no *Interchange 3*, a inclusão dos atores ocorre por meio da representação deles em termos de *papéis* que desempenham enquanto sujeitos envolvidos em ações. Isso equivale a dizer que os atores são representados, por vezes, como agentes ligados à baixa estima (diálogo 12) e à falta de habilidades domésticas (diálogo 13). Sobre a inclusão, ainda, os/as falantes são representados/as pela *especificação* ou *generalização*, isto é, sozinhos/as (diálogo 8 e 13) ou em grupos (diálogos 1 e 7). Essas são subcategorias que se fundem e trabalham para a homogeneização e naturalização das identidades. Por último, as identidades de gênero/sexualidade e raça/etnia, foram representadas pela *categorização*: (1) *categorização biológica* – por exemplo, a construção da raça negra a partir de traços físicos; e (2) *categorização cultural* – atributos como comportamento e vestimentas usados para categorizar grupos. Deve-se atentar para a categorização pelo fato de ela estar relacionada a conotações positiva e/ou negativa bem como à concepção de fixidez, imutabilidade.

Referir-me-ei, nesse momento final, à metafunção visual composicional para analisar a disposição dos elementos da ilustração e suas implicações. Focarei a subcategoria *valor da informação* para esse fim. Partindo do plano *horizontal*, a ilustração pode ser posicionada à esquerda ou à direita. No caso do *Interchange 3*, quinze ilustrações estão posicionadas à direita do diálogo, e apenas uma se encontra à esquerda. Uma possível leitura a respeito desse posicionamento está vinculada à discussão sobre *tema e rema* (cf. 3.3.1.1). A posição direita aponta para o elemento novo, geralmente o lado que o/a leitor/a presta mais atenção. Podemos concluir, pois, que as ilustrações assumem maior relevância na construção das identidades e do significado do que os diálogos. Quanto aos diálogos posicionados à esquerda, há aí uma suposição de que as representações contidas neles já sejam conhecidas dos/as aprendizes. Considerar os diálogos enquanto elementos dados dá lugar à naturalização e, por conseguinte, à legitimação dos discursos que os atravessam.

Para a única ilustração posicionada à esquerda, a leitura que se faz é inversa à anterior. A representação das identidades de raça e de gênero é posta como elemento dado, já sabido. Esse posicionamento pode estar relacionado com a intenção dos autores e da autora de desconstruir estereótipos em torno dessas identidades. Não obstante, o efeito que isso produziu foi a criação de um contra-discurso que é tão legitimador quanto o primeiro. O discurso de desconstrução de estereótipos deve ser formado a partir da

compreensão de que as representações identitárias estão todas inseridas em um *continuum*, sendo que, qualquer que seja a representação, ela é uma dentre tantas possibilidades, não pior ou melhor que qualquer outra. Concernente à posição dos diálogos, eles trazem a informação nova, sendo o elemento chave no processo de construção de identidades.

Chego ao fim desta etapa em que busquei aprofundar a questão norteadora deste estudo por meio da análise das práticas linguística, discursiva e social do LD *Interchange* 3. Meu foco foi identificar as identidades dos/as falantes de inglês nos diálogos e seu processo de construção, relacionando-as com as identidades dos/as aprendizes de inglês como LE. Na próxima subseção, conduzirei uma reflexão sobre a análise, apontando os principais desafios que encontrei no que tange à representação das múltiplas identidades no LD de inglês.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção final, daremos os três últimos passos para completar a análise do LD proposta. Meu compromisso aqui com o/a leitor/a será, inicialmente, refletir sobre toda a análise realizada, retomando as perguntas de pesquisa bem como os objetivos norteadores desta pesquisa. Depois disso, considerarei os desafios levantados a partir da análise para que, finalmente, novas perspectivas de ensino sejam pontuadas. Tais perspectivas, de cunho crítico, remeterão à construção de um discurso emancipatório em se tratando de identidades sociais dos/as aprendizes de LE. Feito esse breve relato do capítulo atual, daremos o terceiro passo da nossa jornada.

5.1 Refletindo sobre a Análise

O meu intuito nesta subseção é o de refletir acerca da análise que fizemos, especificamente, em relação às perguntas de pesquisa e aos objetivos norteadores do presente estudo. Para iniciar, reproduzirei os objetivos elencados no capítulo de introdução:

- Analisar a prática discursiva e, quando se justificar, a prática linguística do LD, e suas implicações na construção das identidades dos falantes de língua inglesa representados nele (LD) em uma perspectiva geral de representação identitária bem como, mais particularmente, associadas a questões de raça/etnia, gênero/sexualidade e classe;
- Investigar a prática social onde o LD está inserido;
- Provocar reflexões acerca dos efeitos das identidades dos falantes construídas no LD sobre as identidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LE, para este estudo, os alunos.

Uma auto-avaliação desses objetivos consente em afirmar que a análise conduzida percorreu as práticas linguística, discursiva e social do/s discurso/s do LD, relacionando-as com o processo de construção das identidades sociais de gênero/sexualidade, raça/etnia e classe dos/as aprendizes de LE. Dessa maneira, a análise dessas práticas revelou a

concepção de identidades pressuposta no LD que é fixa, coerente, essencialista, homogênea e unificada. A seguir, apresento uma síntese da análise de cada uma das práticas do discurso com reflexões concernentes aos efeitos das identidades construídas no LD sobre as identidades discentes.

A análise da *prática linguística* evidencia que, ao referendar a inautenticidade pela exclusão de alguns marcadores discursivos e de tópicos reais, o LD constrói a realidade social e seus atores de forma idealizada e fictícia. Sendo essa ficção social o fundamento da/para a ação discursiva, os tópicos harmoniosos, estereotipadores, excludentes, alienantes, entre outros, bem como a ausência de marcas discursivas autênticas concorrem para a construção de identidades sociais discentes caracterizadas pela fixidez, coerência e unicidade, além de posicioná-las desfavoravelmente em relação à estrutura dominante no jogo das relações de poder. Isso pode vir a ser um empecilho para que identidades de projeto sejam formadas.

Em relação à *prática discursiva*, os vários processos de produção, distribuição e consumo do LD estão fundamentos em operações estratégicas de caráter ideológico-hegemônico, tais quais legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação, ligadas ao fenômeno do imperialismo linguístico do inglês para a sustentação da dominância. Ainda, a análise da prática discursiva se ocupou de investigar as relações sociais implicadas no gênero discursivo LD, o que desvelou as lutas de poder existentes entre estruturas dominadoras e dominadas, caracterizando o abuso de poder. Menciono, também, a análise do LD enquanto tecnologia da comunicação que, por meio da sua estrutura física (parte externa) e conceitual (parte interna), evidencia uma concepção fixa, harmônica e coesa de identidade dos/as aprendizes.

Concernente à *prática social*, estão inseridas, nesse âmbito do discurso, as práticas linguística e discursiva numa relação intrínseca com aspectos ideológicos e hegemônicos, preservando a arquitetura da estrutura dominante. Nesse sentido, o LD legitima as relações de poder, e corrobora para a prática de exclusão das identidades dos/as aprendizes de LE.

Três foram os questionamentos que levantamos para orientar a pesquisa. O primeiro deles assim indaga: **que identidades de falantes são construídas pelo LD em referência a representações de raça/etnia, gênero/sexualidade e classe? De que forma elas se relacionam com as identidades dos aprendizes de inglês como LE?**

Respondi a esse e aos outros dois questionamentos por vir quando analisei as representações das identidades de gênero/sexualidade, raça/etnia e classe. No geral, há a inclusão das identidades sociais legitimadas pela ordem social dominante. No que tange às identidades de gênero/sexualidade, legitima-se a heterossexualidade, sendo que a representação dos gêneros masculino e feminino está atrelada à concepção biológica de corpos de homem e de mulher, respectivamente. Quanto às identidades de raça/etnia, destaca-se a representação da raça branca europeia sobre as demais enquanto que a identidade de etnia estadunidense está em posição hierárquica elevada. Por fim, as identidades de classe são representadas em relação aos capitais econômico, cultural e social, e estes abrangidos pelo capital simbólico. A esse respeito, as representações identitárias afamadas apontam para sujeitos com alto poder de consumo, intelectuais com acesso à Cultura, além de se relacionarem socialmente com pessoas e instituições em posição de igual ou maior poder que elas. Complementando a resposta para o questionamento sobre as identidades dos/as construídas, assevero que pouca ou nenhuma identificação existe entre as identidades representadas e aquelas dos/as aprendizes de LE, principalmente, no que se refere ao contexto sócio-econômico-cultural destes/as. Efeitos disso sobre as identidades dos/as alunos/as são o enfraquecimento de suas identidade que, por seu turno, leva ao fortalecimento das identidades hegemônicas, perpetuando a injustiça social.

De acordo com o segundo questionamento, temos: **de que maneira se dá o processo de construção das identidades dos falantes de inglês nos discursos do LD?** Para respondê-lo, posso afirmar que as identidades sociais são formadas sobre um fundamento ideológico-hegemônico que, por meio de estratégias de racionalização, universalização, eufemização, estandardização/padronização, diferenciação, naturalização e eternização, produzem efeitos de legitimação (no caso das duas primeiras estratégias), bem como de dissimulação, unificação, e de fragmentação e reificação (para as duas últimas estratégias). Tais modos de operação da ideologia com suas estratégias empurram o jogo de poder para favorecer o discurso hegemônico, sustentando as relações de dominação. Concluindo, o LD analisado pressupõe a construção de identidades legitimadoras em detrimento das identidades de resistência e de projeto.

A última pergunta de pesquisa questiona: **como as identidades construídas podem contribuir (ou não) para a aprendizagem de LE?** Do que se concluiu com a análise, as identidades construídas no *Interchange 3* mais obstaculizam esse processo do

que, de fato, contribuem com ele. Para que a contribuição se efetive, é necessária uma atuação ativa do/a professor de LE (cf. 5.3). Sem isso, as representações das identidades sociais excluídas do LD engendram sentimentos de exclusão do processo de ensino-aprendizagem por parte dos/as aprendizes. Essa “desidentificação” para com as identidades representadas no LD também posterga ou anula as chances de se construir projetos identitários de emancipação. Desse modo, o vislumbre de uma mudança social real é enturvado pela reprodução das desigualdades sociais, não restando, aparentemente, nenhuma possibilidade de mudança para os/as aprendizes oprimidos/as.

Por fim, trago aqui a discussão levantada em 3.3 sobre a questão motivadora quando contrapus as diretrizes de análise de Fairclough (1999) com a releitura dessas diretrizes por Dias (2011). Um aspecto desta foi a mudança na nomenclatura quanto à diretriz inicial para se fazer uma análise crítica, isto é, de “problema” (FAIRCLOUGH, 1999) para “questão motivadora” (DIAS, 2011), visto que nem toda questão motivadora pode ser considerada um problema (DIAS, 2011). A esse respeito, constatei após as análises feitas que o que se denominou de “questão motivadora” pode, de fato, ser referida como um problema de natureza social. Esse problema social diz respeito ao modo de organização das ordens do discurso do LD *Interchange 3*, que, da forma como estão estruturadas, servem para manter as relações de dominação hegemônicas reprodutoras das desigualdades sociais. Isso equivale a dizer que a ação dos sujeitos nos discursos do LD, sua representação e identificação neles corroboram a legitimação da ordem social ideológico-hegemônica, cerceando a prática emancipatória dos atores sociais. Diante disso, toda a teorização apresentada bem como a análise crítica dos discursos do LD, acrescida das novas possibilidades de subversão, são discursos de resistência ao *modus operandi* das estratégias ideológicas e hegemônicas. Na próxima subseção, apontarei os principais desafios que encontrei advindos da análise no que tange à representação das múltiplas identidades no LD de inglês.

5.2 Definindo os Principais Desafios

Neste instante, daremos o penúltimo passo desta análise crítica, definindo quais desafios são colocados diante de nós atinentes à construção das identidades sociais no LD, e esse é o terceiro passo que daremos neste projeto de análise. É pensando nesses

desafios que mostrarei, no capítulo final, novos caminhos que podem levar professores/as e aprendizes a uma prática de ensino-aprendizagem de LE emancipatória.

Um dos primeiros desafios que vejo diz respeito à mudança de concepção quanto à identidade. A concepção que se presencia no LD que analisamos se assemelha àquela do sujeito do Iluminismo e, também, do sujeito sociológico (Cf. 2.3). É uma concepção fixa e cristalizada que constroem falantes e aprendizes centrados e unificados, com um “eu” estável dotado de uma “essência”. Em tempos pós-modernos, os/as falantes de inglês têm suas identidades caracterizadas pela fluidez e instabilidade; identidades que são flutuantes e contraditórias. Assim também são concebidas as identidades dos/as aprendizes de LE.

Outro desafio, ainda relacionado ao que foi apresentado anteriormente, é o que se trata de estereótipos, homogeneização, de linearidade e de coerência, as duas últimas em termos de se representar, respectivamente, o processo de ensino-aprendizagem de LE e seus/as aprendizes. As chances de desconstruir estereótipos e homogeneizações construídas no LD são aumentadas quando os conceitos fixos e unos de identidade são substituídos pelos de fluidez e heterogeneidade.

Os desafios anteriores nos conduzem a outro que merece a posição central quando se trata de representações identitárias no LD. Estereótipos e homogeneização têm a ver com relações de poder que, conforme esta e outras análises evidenciam, apontam para discursos hegemônicos que sustentam relações de dominação (abuso de poder). O desafio que está posto é o de questionar e o de resistir os discursos dominantes a fim de que a assimetria existente nas representações identitárias e nas relações sociais seja atenuada. Isso está diretamente relacionado com o desafio de desenvolver a criticidade dos/as aprendizes de LE para que eles/as tenham voz ativa na/para a construção de um projeto identitário emancipador.

Promover a inclusão de outras posições-de-sujeito além daquelas já trazidas pelo LD constitui outro desafio. Falo sobre novas possibilidades de identificação que permitam os/as aprendizes exercerem suas identidades livremente, isto é, ser quem querem ser, quando e onde desejarem. Tendo em mente a análise feita, a inclusão implica em dar espaço para identidades avaliadas negativamente e que, por isso, sofrem de desprestígio. Ao se incluir, a exclusão é resistida, mitigando as desigualdades sociais.

Uma das características do LD que analisamos apontou uma realidade fictícia pelo modo como os diálogos são construídos haja vista os tópicos inclusos e a ausência de marcadores discursivos nos diálogos, além das ilustrações/imagens que arquitetam o fenômeno de espetacularização no livro. Diante disso, o desafio para o/a professor/a de LE é transformar a ficção do LD em realidade bem como desvelar o espetáculo montado nele.

O penúltimo desafio que assinalo tem a ver com o rompimento da estrutura do LD em termos de uso dos diálogos como pretexto para ensino da gramática e a introdução de vocabulário novo. Faz parte desse desafio focar a comunicação em detrimento de formas estruturais.

Em último lugar, eis o desafio de subverter sentidos já postos e naturalizados, reconhecendo as pressuposições veladas. Isso se relaciona com aquele desafio de descortinar as operações ideológico-hegemônicas e suas estratégias a fim de elaborar planos de ação que suplantem as relações de dominação.

Listados esses desafios, na subseção a seguir proporei formas de sobrepujá-los para que novos caminhos sejam explorados rumo à prática emancipatória no tocante à construção de identidades no LD e, por extensão, no processo de ensino-aprendizagem de LE.

5.3 Reconfigurando a Questão: a Conscientização Crítica do Discurso e o Despontar de Novos Caminhos

Chegamos ao ponto mais alto do presente estudo ao dar o quinto e último passo. Não quero dizer com isso que o que fizemos anteriormente seja de pouco valor. Na verdade, o que construímos nas páginas precedentes – seja investigando a concepção de identidade que reveste o LD, seja discorrendo sobre essas identidades e seu processo de construção – nos conduziu até aqui. É a partir das observações da análise que vislumbraremos possibilidades de mudança social por meio de postulados teóricos da ACD, mais especificamente, a *conscientização crítica da linguagem* (CCL). Assim,

resumirei a teorização da CCL que nos será relevante antes de descortinarmos novos horizontes¹²⁰.

O construto concernente à CCL (FAIRCLOUGH, 1989, 1992) compreende teorizações que se inserem entre os estudos da Pedagogia Crítica¹²¹ (FREIRE, 2011; GIROUX, 1997, 2011; NORTON e TOOHEY, 2004; MCLAREN, 2001; HOOKS, 1994). A proposta da CCL é desenvolver um conhecimento acerca das práticas linguística, discursiva e social com a compreensão de como tais práticas moldam e são moldadas pelas relações sociais e de poder. É por meio dessa conscientização de como o discurso é moldado pelas relações dominantes e sobre como as pessoas estão nele posicionadas que o discurso emancipatório é produzido.

Em seu artigo *Global Capitalism and Critical Awareness of Language*, Fairclough (1999) sugere a substituição da expressão “conscientização crítica da linguagem” (CCL) por “conscientização crítica do discurso” (CCD) visto que esta última inclui outras formas semióticas (as imagens/ilustrações, por exemplo) assim como a língua/gem. De agora em diante, passarei a me referir à CCD como uma conscientização do posicionamento dos atores sociais nas inúmeras práticas sociais e como os discursos estão estruturados ideologicamente para a sustentação de relações de dominação pelo uso abusivo do poder.

A consciência “[...] é uma condição necessária, mas não suficiente para a emancipação” (FAIRCLOUGH, 1996, p. 48). É com essa afirmação que o autor nos desperta para o fato de que a conscientização deve ser transformada em ação (JANKS e IVANIČ, 1992). Pode-se dizer que a CCD conduz a uma conscientização, fomentando a criação de um discurso emancipatório, que só será eficaz se convertido em *prática*

¹²⁰ Inicialmente, pensei em incluir as considerações acerca da CCL no capítulo de fundamentação teórica; porém, decidi assim fazê-lo em desdobramentos futuros desta dissertação. Vejo que as considerações que farei acerca da CCL serão suficientes para a finalidade de apresentá-la como uma ferramenta útil na sala de aula de LE no que tange à produção de um discurso emancipatório, isto é, a construção de identidades de projeto.

¹²¹ Giroux (2011) define pedagogia crítica como um “[...] projeto que ressalta a necessidade de professores/as e alunos/as transformarem, ativamente, o conhecimento em vez de simplesmente consumi-lo [...]” O autor afirma que “[...] é crucial para os/as educadores/as não apenas relacionar o conhecimento da sala de aula às experiências, às histórias e aos recursos que os/as aprendizes trazem para a sala de aula, mas também vincular tal conhecimento ao objetivo de estimular suas capacidades para que sejam agentes críticos sensíveis aos problemas políticos e morais do seu tempo, e reconhecer a importância de lutas coletivas organizadas. [E, ainda...] é necessário que a pedagogia crítica esteja fundamentada em um projeto ligado ao cultivo de uma cidadania crítica, informada, capaz de participar e governar em uma sociedade democrática” (GIROUX, 2011, p. 7, t.m.)

*emancipatória*¹²². Algumas considerações cabem aqui. Em primeiro lugar, a CCD empodera os/as aprendizes de LE para agirem e se emanciparem. *Empoderamento* é, pois, uma palavra-chave na CCD e pode ser compreendida como “[...] o processo pelo qual aprendizes se tornam conscientes de quais são as convenções [sociais dominantes], de onde elas vêm, quais são seus prováveis efeitos e como os/as aprendizes se sentem em relação a esses efeitos¹²³” (CLARK, 1992, p. 118). Assim, empoderamento implica em fazer uso do poder fortalecido pela conscientização para que os/as aprendizes desafiem práticas discursivas e sociais, criando alternativas que levem à prática emancipatória.

A segunda consideração que faço diz respeito à *emancipação*. Considero “emancipação” outra palavra-chave em nosso repertório nesta subseção visto que ela é o objetivo da CCD. Porém, deve ser feita uma distinção entre *discurso emancipatório* e *prática emancipatória* com base na diferenciação que Giroux (2001) faz entre *oposição* e *resistência*. Consonante esse autor, *oposição* e *resistência* são ações que se contrapõem ao fenômeno da *acomodação*, este entendido como a aceitação de um significado “preferencial” ou de uma posição de sujeito (hegemônica) em detrimento de outros/as. Por *oposição*, Giroux (2001) se refere a leituras e pensamentos de oposição que questiona e nega as regras de base ao passo que *resistência* é definida pelo autor como uma tomada de posição que contesta as regras de base, apontando para um engajamento em tentativas de mudança da ordem estabelecida (regras de base). A fim de evitar contradições, denominarei o segundo posicionamento de *resistência ativa* já que, para mim, oposição é um tipo de resistência, porém, passiva. Com essa distinção, delineamos “discurso emancipatório” e “prática emancipatória” da seguinte maneira: a primeira expressão indica uma oposição no nível das ideias e pensamento enquanto que a segunda transcende o nível da leitura opositiva para significar ação, prática. Logo, o discurso emancipatório é parte integrante da prática emancipatória (JANKS e IVANIČ, 1992), e tem a ver tanto com a oposição quanto com a resistência.

Gostaria de acrescentar, ainda, outro aspecto relativo ao discurso emancipatório em termos de um discurso que não desempodera os sujeitos e que, também, resiste o desempoderamento (JANKS e IVANIČ, 1992). O discurso que não desempodera os

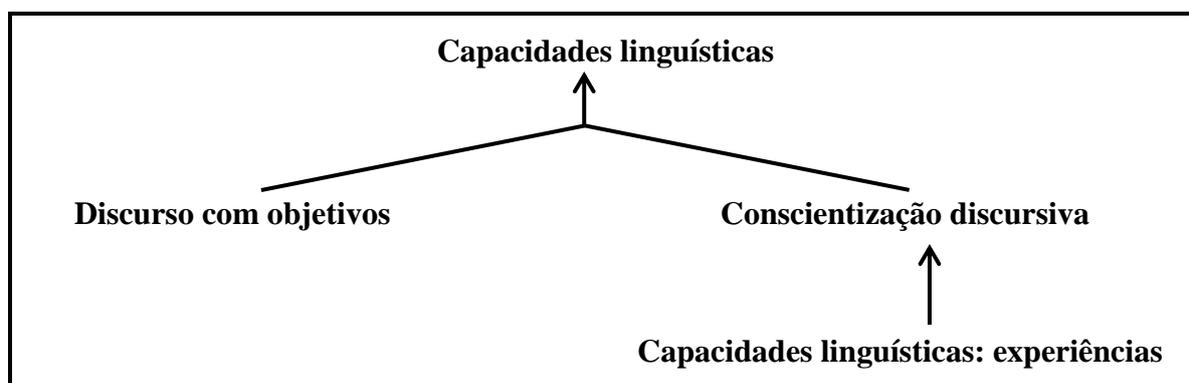
¹²² O pensamento de uma consciência crítica aliada à prática é um dos pilares da “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire (2011) quando sustenta que a libertação não é alcançada pelo fato de se reconhecer oprimido, mas pelo engajamento na luta por tal libertação, isto é, quando o oprimido se entrega à *práxis* libertadora (*op. cit.*, p. 49).

¹²³ [Empowerment means ...] the process by which students become aware of what the conventions are, where they come from, what their likely effects are and how they feel about them” (CLARK, 1992, p. 118).

atores aponta para uma responsabilidade social no uso da língua/gem: 1) responsabilidade para com aqueles/as a quem representamos (ao falar e ao escrever, por exemplo), desenvolvendo a consciência sobre como sujeitamos outros atores pela língua/gem; e 2) responsabilidade em relação às pessoas com as quais falamos e/ou para quem escrevemos – uma conscientização acerca do uso equilibrado do poder de modo que, ao representar os atores sociais, os/as aprendizes de LE minorem a imposição sobre aqueles/as representados/as. Quanto ao discurso que resiste o desempoderamento, falamos em um uso da língua/gem que é justo e “verdadeiro” tanto para nós quanto para os grupo/s com que nos identificamos (ou não).

Fairclough (1989, 1992, 1996) sintetiza a proposta da CCD por meio de uma representação gráfica a qual reproduzimos abaixo:

Figura 7: Modelo de aprendizagem de língua



Fonte: FAIRCLOUGH, 1996, p. 49.

Com base na figura 7, destacamos duas diretrizes principais concernentes à CCD: (1) ela é construída em relação às capacidades linguísticas existentes bem como à experiência dos/as aprendizes – Tornam-se explícito para o/a aprendiz os sentidos que ele/a constrói acerca do que ele/a é capaz de fazer na língua e, também, o que sua experiência o informa quanto aos limites e restrições desse fazer. Os/as educadores/as auxiliam nessa tarefa de construção de uma narrativa sistematizada que se apresenta enquanto conhecimento, passando a ser o objeto de análise e compreensão para que o/a aprendiz se torne “[...] [cons]ciente das causas sociais dos limites e restrições impostos ao seu discurso e ao dos outros” (CLARK, FAIRCLOUGH et. al., 1996, p. 50); 2) a CCD deve estar vinculada a um discurso propositado, isto é, “um discurso ‘para fazer’” (CLARK, FAIRCLOUGH et. al., 1996, p. 50). Sem essa ligação da CCD ao discurso com

objetivos, o máximo que se consegue é uma conscientização crítica que leva à oposição e à construção de identidade de resistência, um projeto de prática emancipatória falido.

As duas diretrizes explicitadas acima foram concebidas por Clarke e Smith (1992) como um processo cíclico de aprendizagem crítica em que o/a aprendiz, inicialmente, reflete sobre suas experiências passadas para, então, planejar formas de realizar novas tarefas a partir dessas experiências. Na sequência, esse/a aprendiz se engaja em uma ação informada pelo planejamento prévio, a qual será, posteriormente, avaliada quanto aos seus resultados.

Feitas essas considerações acerca da CCD, gostaria de sugerir para os/as educadores/as possíveis formas de enfrentamento e superação dos desafios elencados em 5.2. Para isso, elegi, inicialmente, o próprio LD como instrumento para levar a cabo a proposta de mudança de concepção identitária bem como a desconstrução de estereótipos e homogeneizações. Nesse sentido, o LD não é hermético (O'NEIL, 1990), e possibilita que adaptações sejam feitas, atendendo a satisfação dos interesses e das necessidades de professores/as e alunos/as de LE. Considerando que um mesmo LD pode servir a diferentes propósitos a depender dos/as professores/as, aprendizes e dos contextos sócio históricos em que está inserido (TÍLIO, 2012), o uso que dele se faz, segundo nossa proposta, favorece (e não determina!) a criação de um discurso emancipatório. O/a professor/a precisa atuar como intelectual transformador (GIROUX, 1997) e “[...] estar preparado e consciente de sua função social” (TÍLIO, 2012, p. 122), compreendendo que o LD não tem toda a responsabilidade de construção identitária.

Frente ao desafio de reorientar a concepção de identidades, isto é, pensá-las como fluidas, fragmentadas e contraditórias ao invés de fixas, unas e coerentes, o diálogo (FREIRE, 2011)¹²⁴, como forma de interação na sala de aula, é o principal mecanismo para introduzir a conscientização crítica. Em relação ao ciclo da CCD (CLARKE e SMITH, 1992), o diálogo (interação) permite que as experiências dos/as aprendizes sejam acessadas e trazidas à superfície. Se o/a professor conduz uma discussão sobre o tópico dos diálogos no LD figurados na seção *Conversation*, ele/a é capaz de identificar os inter/discursos que permeiam a prática discursiva e social do LD na sala de aula de inglês LE. É nesse momento que o/a professor deve buscar as experiências que seus/suas

¹²⁴ Em *A pedagogia do oprimido*, Freire (2011) destaca o diálogo como sendo a essência da educação como prática libertadora.

aprendizes compartilham referente às representações identitárias construídas nos diálogos. Perceber a relação entre os discursos de identidades do LD e os discursos de identidades dos/as alunos/as é importante para a compreensão do processo de construção de identidades sociais. Isso implica em ter os olhos abertos para as questões de possibilidades de identificação, isto é, inclusão/exclusão de posições de sujeito, entre as identidade dos/as aprendizes e aquelas representadas no LD. Isso inclui desvelar estereótipos e homogeneizações que cristalizam as identidades. Além disso, à medida que os/as educadores/as interagem com os/as aprendizes por meio do diálogo sobre as experiências destes, cabe aos/às primeiros/as “mapear” a rede de relações de poder construídas nas/pelas representações via operações ideológico-hegemônicas, e depreender como a organização dessa rede contribui para a sustentação das relações de dominação.

Nas minhas sugestões, tenho dado ao/à professora a responsabilidade de fazer a leitura crítica das representações identitárias no LD e dos discursos dos/as alunos/as, pois, estando em posição de mediador/a do ensino/aprendizagem, as chances de subversão dos discursos de identidades construídos no LD parecem ser mais reais. Se o contrário é verdadeiro, isto é, o/a professor/a ignora as representações identitárias construídas e está alheio/a aos discursos ideológico-hegemônicos que perpassam o ambiente da sala de aula, o processo de fixação das identidades parece se fortalecer, o que resulta na reprodução e legitimação dos discursos hegemônicos de identidades, e, por seu turno, na perpetuação das desigualdades sociais.

Com o objetivo de auxiliar os/as educadores nessa tarefa de, primeiro se conscientizarem, para depois levar os/as aprendizes a desenvolverem uma conscientização crítica, listarei algumas perguntas-guia que podem ajudar na investigação crítica de textos escritos e visuais:

Quadro 10: Perguntas-guia para análise de textos visuais.

Contexto situacional

- Onde esse texto aparece?
- Quem o criou?
- Interesses comerciais, ideológicos ou outros são/estão evidentes?
- Quem é o público-alvo?
- Quais experiências e conhecimento são pressupostos sobre os/as leitores/as?

Contexto sociocultural / Estratégias

- O texto fala sobre o quê? O que é mostrado no texto? O que está acontecendo?
- Como são construídos os atores sociais em relação às identidades de gênero/sexualidade, raça/etnia e classe? Por que eles são representados dessa forma? Quem é favorecido/a por meio dessa representação?
- O texto tem quaisquer valores/atitudes inerentes? De quem é essa visão de mundo?
- Quais ações, comportamentos, emoções, valores, relacionamentos, etc. são apresentados? Quais são aprovados/desaprovados (avaliação negativa / positiva)?
- Quais elementos de humor são incluídos?
- Quais itens, artefatos, símbolos, ícones, signos, etc., são incluídos? Por que são incluídos? Quais são seus usos e significados?
- Que tipos de situações sociais/realidades são mostrados?
- Quais “pistas” são dadas para com a herança cultural, construção emergente/contemporânea da cultura?
- Quais histórias/experiências são incluídas ou omitidas? Quais alternativas poderiam ser apresentadas?
- O que o texto revela sobre grupos dominantes e relações de poder com a cultura?
- Se você trocasse um item, cor, personagem, característica, comportamento, símbolo, etc. por outro, como isso implicaria na mudança do significado do texto?
- De que forma o texto convida o/a leitor/a a refletir sobre [determinado tópico]? Quais outras interpretações são possíveis? Para quem são possíveis aquelas interpretações?
- Que tipo de conhecimento cultural é preciso para compreender esse texto? Como você interpretou [isso]? Como os/as outros/as aprendizes interpretaram [isso]? Por que interpretações similares ou diferentes ocorreram?
- O que está dentro/fora de sua própria experiência?

Estruturas e Características

- Como o uso de elementos¹²⁵ e de equilíbrio e composição¹²⁶ (*layout*) se combinam para a criação de personagens, cenário, ações, estória, valores, humor, etc.?
- De que modo a escolha pela mídia e técnicas afeta o significado? Como estas são afetadas por fatores culturais ou situacionais?

Fonte: Browett (2009).

As perguntas do quadro 10 são ideias de questionamentos que podem facilitar a explicitação dos sentidos dos textos por parte dos/as professores/as e dos/as alunos/as à medida que possibilita uma análise integrada das práticas textual, discursiva e social. Quando trazidas para a sala de aula, é esperado que essas perguntas despertem nos/as aprendizes a conscientização crítica do discurso, preparando-os/as para a etapa do plano de ação a partir dessa conscientização. Conforme o disse em outro momento, o planejamento deve estar pautado em uma proposta de ação real. Consigo pensar em alguns projetos autênticos que talvez possam lançar luz sobre a criatividade dos/as educadores/as para a elaboração de outros. Após um diálogo crítico de CCD entre educadores/as e alunos/as, estes poderiam, por exemplo, reescrever os diálogos de modo que os/as alunos criassem neles posições de sujeito com as quais se identifiquem. Esse novo diálogo não se limitaria ao do LD, e poderia incluir aspectos conversacionais mais autênticos como sobreposição de vozes, pausas, hesitações, entre outros. Ainda, em contextos em que os/as aprendizes tenham a oportunidade de se engajarem em diálogos com outros falantes de LE, eles/as poderiam fazer gravações desses diálogos estruturados em torno de tópicos específicos e a partir de posicionamentos identitários particulares para, depois, ouvi-los com os demais colegas em classe. Mais outro exemplo poderia incluir a proposta de os/as alunos/as fazerem novas ilustrações para os diálogos com base na CCD.

Os exemplos dados são pensados para o uso do LD como instrumento de re/construção de projetos identitários. Materiais didáticos complementares podem ser acrescentados pelos/as professores nas aulas de LE a fim de intensificar o processo de

¹²⁵ Exemplos de elementos: cores e seus valores, textura, linha, forma, moldura, luz, movimento, som, símbolos, signos, vestuário, linguagem corporal, gestos, expressões faciais, contato e distância.

¹²⁶ Exemplos de equilíbrio e composição: colocação em primeiro ou segundo plano, tamanho, proximidade, ponto de vista (perspectiva), pontos focais e outras decisões editoriais.

emancipação. Nessa linha de pensamento, o/a professor/a é aconselhado/a a produzir seu próprio material de ensino em termos de seleção de atividades que fomentem a construção de identidades de projeto. Por exemplo, em se tratando de diálogos, as conversas de programas de auditório, de *reality show*, entrevistas, etc., são suplementos em potencial a serem considerados para as aulas de LE. Algumas atividades podem se originar daqui, tais como exibição/audição do diálogo seguida de discussão sobre as representações de identidade construídas; e contrastar o diálogo assistido/ouvido com aqueles apresentados no LD, estimulando a conscientização crítica do discurso.

Os materiais didáticos suplementares são, também, uma estratégia pedagógica eficaz para conferir “autenticidade” às representações identitárias no LD. Uma das constatações às quais chegamos por meio da nossa análise diz respeito à ficcionalização do LD. Vimos que tanto a abordagem dos tópicos quanto o desenvolvimento dos diálogos no que se refere às marcas discursivas trabalham a favor da construção de uma realidade invertida. Portanto, a inserção de materiais que trazem sujeitos reais em situações reais funciona como antídoto para tal ficcionalização uma vez que tópicos perturbadores serão abordados em meio a diálogos locupletados de marcadores discursivos.

É importante frisar que, quando da seleção dos materiais, diferentes representações de identidades devem ser inseridas com vistas a permitir uma gama de posicionamentos, por exemplo, diálogos e textos em que os autores assumem identidades contraditórias e múltiplas. Isso auxilia na tarefa de construção de identidades da pós-modernidade, isto é, identidades fluidas, fragmentadas e incoerentes.

Já foi dito que outro desafio a ser superado pelo/a profissional de LE é o rompimento da concepção linear de ensino-aprendizagem de línguas. A suplantação desse desafio demanda um posicionamento ativo do/a professor/a para transgredir a autoridade do LD, e tomar para si a responsabilidade pelo ensino-aprendizagem. Assim, a estrutura/ção do LD não deve mais ser seguida cegamente uma vez que ela reflete a perspectiva dos autores e da autora acerca das etapas do processo de ensino-aprendizagem de LE apontadas como modelo ideal. Cada educador/a precisa redesenhar essas etapas ao considerar o contexto de ensino/aprendizagem onde suas aulas se inscrevem. É o contexto sócio-histórico-político-cultural que será o norte para a organização das atividades (do LD) na sala de aula.

Visualizando essa questão na prática, o/a professor/a, ao julgar sua realidade social, pode decidir quanto ao reordenamento das sequências das atividades no LD, quem sabe, propor uma nova sequência para as unidades do livro¹²⁷. Da minha experiência, estabelecer uma nova ordem para as unidades do LD é um objetivo pouco provável diante de obstáculos como os que mencionei anteriormente. Não obstante, tomo posição ativa quanto à sequência das atividades no interior da unidade, rearranjando-as com o propósito de fragmentar o caráter de fixidez dos exercícios e das identidades sociais às quais eles pressupõem. Por exemplo, o/a professor/a pode iniciar a unidade com um debate de conscientização crítica sobre o tema da unidade como, em geral, acontece no *Interchange 3*, e, depois, desenvolver as atividades finais da unidade como as de compreensão de texto (*reading*) e produção escrita (*writing*). Nessa possibilidade de sequenciamento das atividades, estas duas últimas tarefas foram valorizadas ao serem realizadas no início do ciclo de aprendizagem da unidade, além de proverem excelentes oportunidades para incitar a produção de um discurso emancipatório e de construção de identidades de projeto.

Apresento, ainda, outra sugestão sobre como “quebrar” a concepção de ensino-aprendizagem linear construída pela estruturação do LD. Frequentemente, dissocio as seções *Conversation* (diálogo) e *Grammar Focus* (gramática). Isso confere ao diálogo um propósito de comunicação mais real já que, fazendo assim, ele não figura como pretexto para o ensino de tópicos gramaticais. Nesses termos, o diálogo do LD é praticado com o foco na construção de sentidos e significados, e não servindo, exclusivamente, para fins de contextualização gramatical¹²⁸. No tocante à prática oral do inglês via diálogo, levar os/as alunos a ouvirem e repetirem o diálogo somente não cabe mais nessa proposição de ruptura da estrutura cristalizada do LD, e, por extensão, das identidades sociais. O que sugiro aqui é sobrepular o exercício da pronúncia (pela repetição) através da abertura para novos posicionamentos identitários. A esse respeito, o/a professor/a pode estimular

¹²⁷ Em alusão à forma como o LD está estruturado, a reorganização das unidades é uma tarefa um tanto complexa visto que uma dada unidade é pré-requisito (gramatical, em geral) para a subsequente, além do fato de que as avaliações são feitas considerando unidades sequenciadas, por exemplo, uma avaliação escrita das unidades 1 – 3.

¹²⁸ Conforme explicitiei em 4.2.2.1, a intenção de ordenar os diálogos antes da seção de gramática visa o ensino contextualizado desta. Ao propor a dissociação entre diálogo e gramática, não favoreço o ensino da gramática *per se*. Entendo que essa dissociação ajuda a focar a construção de sentidos e significados em detrimento da forma, e, também, incita o engajamento dos/as aprendizes na produção de discursos (emancipatórios). De certo, o ensino da gramática pode ser realizado em contextos que não, necessariamente, os do diálogo.

seus/suas alunos/as a recriarem os diálogos de modo que lhes/as permitam inserir-se neles, isto, se identificar-se com as posições de sujeito construídas nos diálogos.

Para fechar com uma última sugestão dentre tantas outras possibilidades não referidas neste trabalho, uma discussão “pós-diálogo” é aconselhada a fim de que o/a professor/a perceba se e como os discursos produzidos apontam para a emancipação dos sujeitos-aprendizes. Essa discussão pode, também, ser o canal para a subversão de sentidos já postos e naturalizados, o que colabora com o desenvolvimento da CCD pelos/as alunos/as.

Finalizo com a expectativa de ter alimentado o/a leitor/a com a esperança pela transformação de práticas dominadoras em “práxis libertadora” (FREIRE, 2011a, p. 49). Os caminhos pedagógicos apontados nesta subseção pretenderam alternativas em relação aos desafios arrolados em 5.2, e devem ser compreendidos como discursos criados para interpelar o/a leitor/a para assumir a identidade profissional de *professor/a intelectual* (GIROUX, 1997). Pela proposta da CCD defendida, não compete a esse/a professor/a convencer os/as aprendizes de LE a mudarem sua forma de pensar, mas conscientizá-los/as sobre as relações de dominação pela língua/gem, e dar-lhes a decisão de viver sob essa dominação ou resisti-la e efetuar mudanças (emancipação), informando-os/as quanto às consequências que tal decisão implica (CLARK, 1992). Alinhado ao pensamento de Clark (1992), enquanto professores/as intelectuais não podemos emancipar os/as aprendizes; apenas podemos ajudá-los/as a se emanciparem. Meu apelo final está a favor de um ensino-aprendizagem de LE justo e igualitário para todos/as no tocante às representações das identidades sociais. É com esse apelo que concluo, momentaneamente, este estudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

ALTHUSSER, L. In: _____. La filosofía como arma de la revolución. 4ª ed. Córdoba: Cuadernos Pasado y Presente, 1972. In: ALVES FILHO, A. A ideologia como ferramenta de trabalho e o discurso da mídia. In: **Revista Comum** - Rio de Janeiro - v.5, nº 15, ago/dez 2000, p. 86 a 118. Disponível em < http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser2.pdf> Acesso em 15/10/12.

_____. Lenin and philosophy, and other essays. Londres: Left Books, 1971. In: WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 7 – 72.

ALVES FILHO, A. A ideologia como ferramenta de trabalho e o discurso da mídia. In: **Revista Comum** - Rio de Janeiro - v.5, nº 15, ago/dez 2000, p. 86 a 118. Disponível em < http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser2.pdf> Acesso em 15/10/12.

ARAÚJO, I. L. **Introdução à filosofia da ciência**. 3. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

ASHWIN, C. The ingredients of style in contemporary illustration: a case study. In: Information Design Journal, n.1, p.51-67, 1979. In: PAIVA, R. C. **A imagem-texto no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: estudo exploratório do livro didático Touchstone**. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Design) – Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Papius, 1994. (Coleção Travessia do Século).

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer : palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **A guerra dos sonhos: exercícios de etnoficção**. Campinas, SP: Papius, 1998.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo: Hucitec/Anablume, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e a filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BALL, S. Discipline and chaos: The new right and discourses of derision. In: BALL, S. (Ed.). **Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball**. New York: Routledge, 2006.

BARBOSA, J. R. A. Discurso e ideologia: análise crítica de textos didáticos para o ensino de inglês. In: **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, vol. 12, n. 2, 2011.

Disponível em < <http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/viewArticle/5837>> Acesso em 17/08/2012.

BARROS, J. A. História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço. In: **MOUSEION**, vol. 3, n.5, Jan – Jul/2009, p. 35 – 67. Disponível em <http://www.unilasalle.edu.br/museu/mouseion/historia_memoria.pdf> Acesso em 14 fev. 2013.

BAUMAN, Z. **Intimations of postmodernity**. London: Routledge, 1992.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia M. Gama. RJ: Zahar, 1998.

_____. **Globalização: as consequências humanas**. Trad. Marcus Penchel. RJ: Zahar, 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. RJ: Zahar, 2001.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Vida líquida**. Trad. Carlos A. Medeiros. 2. ed. RJ: Zahar, 2009.

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernização reflexiva: política: tradição e estética na ordem social moderna**. Trad. Magda Lopes. SP: UNESP, 1997, p. 11 – 71.

_____. **The brave new world of work**. Oxford: Polity Press, 2000.

BECK, U. **Sociedade em risco: rumo a uma outra modernidade**. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2010.

BERNE, R. M; et. al. **Fisiologia**. Trad. Nephtali Segal Grinbaum, et al. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BLOCK, D. **Second language identities**. London, UK: Continuum, 2007.

BLOMMAERT, J. **Discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BOTTERO, W. Class identities and the identity of class. In: **Sociology**, vol. 38, n. 5, December 2004, p. 985-1003. Disponível em < <http://soc.sagepub.com/content/38/5/985.full.pdf+html>> Acesso em 31 agosto 2012.

BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1994, p. 156 – 183.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

_____. **Language and symbolic power**. Oxford: Polity, 1991.

BRADLEY, H. **Fractured identities**. Cambridge: Polity Press, 1996.

BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. O. A gramática do design visual. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. O.; AZEVEDO, A. M. T. (Orgs.). **Incursões semióticas**: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p. 87 – 117.

BROWETT, J. **Critical literacy and visual texts**: windows on culture. 2009. Disponível em: <http://www.cdesign.com.au/proceedings_aate/aate_papers/083_browett.htm>. Acesso em 14 agosto 2012.

BROWN, H. D. **Teaching by principles** – An Anteractive Approach to Language Pedagogy. 2 ed. NY: Longman, 2001.

_____. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5 ed. NY: Perason Education, 2006.

BRUMFIT, C. Teacher Professionalism and Research. In: COOK, G; SEIDLHOFER, B. (eds) **Principle and Practice in Applied Linguistics**: Studies in honor of H.G. Widdowson. Oxford: OUP, 1995. 27-41.

BUCHOLTZ, M. Sociolinguistic nostalgia and authentification of identity. In: **Journal of Sociolinguistics**, vol. 7, n. 3, 2003, p. 398 – 416. In: BLOCK, D. **Second language identities**. London, UK: Continuum, 2007.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Theorizing identity in language and sexuality research. In: **Language in society**, vol. 33, n. 4, 2004, p. 398 – 416. In: BLOCK, D. **Second language identities**. London, UK: Continuum, 2007.

BUNZEN, C. O livro didático de português como gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: **I SILID** - Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira, 2008, Rio de Janeiro. Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008. p. 1-16.

BUNZEN, C. S.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: Maria da Graça Costa Val; Beth Marcuschi. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. 1 ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005, v. 01, p. 73-118.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 [1990].

_____. Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenology and feminist theory. In: CONBOY, Katie; MEDINA, Nadia & STANBURY, Sarah. (Ed). **Writing on the body**: female embodiment and feminist theory. New York: Columbia University Press, 1997. Disponível em <<http://people.su.se/~snce/texter/butlerPerformance.pdf>> Acesso em 02 nov. 2012.

BYRAM, M.; MORGAN, C. et. al. **Teaching-and-Learning Language-and-Culture**. Philadelphia: Multilingual Matters, 1993.

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. Interchange video gets a facelift! In: **Cambridge – English Language teaching**, *online*, 2011. Disponível em <

<http://www.cambridge.org.br/news-events/news?interchange-video-gets-a-facelift&id=53543>> Acesso em 15/09/2012.

CARMAGNANI, A. M. G. Ensino apostilado e a venda de ilusões. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: 2011a, p. 45 – 55.

_____. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: 2011b, p. 127 – 133.

_____. A questão da autoria e a redação em LE em cursos de ensino superior. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: 2011c, p. 159 – 175.

CARTER, R. Orders of reality: CANCODE, communication and culture. In: **ELT Journal**, vol. 52, n. I, 1998, p. 43 – 56.

CASTELLS, M. **O poder da identidade** – A era da informação: economia, sociedade e cultura, vol. 2. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CHIARETTI, A. P. **A performance do diálogo no livro didático, evolução e limites do gênero**. 1993. 223f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFMG. Belo Horizonte, MG.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549 – 566, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>> Acesso em 15 fev. 2012.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CLARK, R. Principles and Practice of CLA in the Classroom. In: FAIRCLOUGH, N. (Ed.). **Critical Language Awareness**. UK: Longman, 1992.

CLARK, R.; FAIRCLOUGH, N.; et.al. Conscientização Crítica da Linguagem. Trad. A. B. Kleiman; M. C. Calvacanti. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**, v. 28, 1996, p. 37 – 57. Disponível em <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/2437>> Acesso em 10 jan. 2013.

CLARKE, P.; SMITH, N. Initial Steps towards Critical Practice in Primary Schools. In: FAIRCLOUGH, N. (Ed.). **Critical Language Awareness**. UK: Longman, 1992.

CONNELL, R. W. **Masculinities**. Cambridge: Polity Press, 1995.

COOK, V. **Linguistics and Second Language Acquisition**. 1. ed., Londres: The Macmillan Press Ltda., 1993.

CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua estrangeira e materna**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: 2011a.

_____. Apresentação. In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: 2011b, p. 11 – 14.

_____. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: 2011c, p. 17 – 26.

_____. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão ética. In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: 2011d, p. 33 - 43.

_____. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: 2011e, p. 105 – 123.

_____. A redação no livro didático e na sala de aula: criatividade e avaliação. In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: 2011f, p. 143 – 151.

_____. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: 2011g, p. 197 – 175.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 305 – 344.

CROMPTON, R. **Class and Stratification**. 2nd Edition: Cambridge: Polity, 1998.

CROMPTON, R.; SCOTT, J. Introduction: The State of Class Analysis. In: CROMPTON, R.; DEVINE, F.; SAVAGE, M.; SCOTT, J. (Eds). **Renewing Class Analysis**. Oxford: Blackwell, 2000, pp. 1–15.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

DALACORTE, M. C. F. **Natural conversation and EFL textbook dialogues: a contrastive study**. 1991. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Inglês e Literatura Correspondente) – UFSC, Florianópolis, SC.

DAVIES, B.; HARRÉ, R. Positioning and personhood. In: HARRÉ, R.; VAN LANGENHOVE (Eds.). **Positioning theory**. London: Sage, 1999, p. 32 – 52.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. 1 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DERRIDA, J. Limited Inc. Campinas, SP: Papyrus, 1991. In: SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73 – 102.

De BEAUVOIR, S. The Second Sex. Translated by Parshley, H.M. London: Pan Books, 1949. In: BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DELL'ISOLA, R. L. P. Gêneros Textuais em Livros Didáticos de Língua Estrangeira: o que falta? In: **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 99 – 120.

DIAS, J. F. Analistas de discurso e sua prática teórica e metodológica. In: **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, vol. 12, n. 2, 2011, p. 213 – 246. Disponível em <<http://www.red.unb.br/index.php/les/article/view/5843>> Acesso em 15/08/2012.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 199 – 234.

DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 265 – 304.

DU GAY, P. **Consumption and identity at work**. London: Sage, 1996.

DURKHEIM, E. The rules of sociological method. New York: Free Press, 1964. In: BLOCK, D. **Second language identities**. London, UK: Continuum, 2007.

EKEH, P. Structuralism: the principle of elementarism, and the theory of civilization. In: ROSSI, I. (Ed.). **Structural Sociology**. New York: Columbia University Press, p. 122 – 148. In: BLOCK, D. **Second language identities**. London, UK: Continuum, 2007.

ELLIOT, A. Subject to ourselves. Cambridge: Polity, 1996. In: BLOCK, D. **Second language identities**. London, UK: Continuum, 2007.

ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: Textual Analysis for Social Research. London: Routledge, 2003.

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. Global Capitalism and Critical Awareness of Language. In: **Language Awareness**, vol. 8, nº 2, 1999, p. 71 – 83. Disponível em <http://www2.cddc.vt.edu/digitalfordism/fordism_materials/Fairclough.pdf> Acesso em 05 jan. 2013.

_____. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, Emília R. (Org.). **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sócio-política e funcional**. Lisboa: Editorial Caminho, 1997, p. 77-104.

_____. **Language and Power**. New Your, USA: Longman, 1989.

FARIAS, K. C.; FERREIRA, A. J. Identidades sociais no livro didático de língua inglesa: representações do discurso escrito de raça/etnia. In: **II Seminário em estudos da linguagem: diversidade, ensino e linguagem**. Unioeste, Cascavel, Paraná, 06 a 08 de outubro de 2010. Disponível em <http://cacphp.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>

FELIPE, C. N. **Masculinidade(s) em foco: construções discursivas sobre identidade de gênero social**. Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2006.

FERREIRA, A. J. Identidades sociais de raça/etnia na sala de aula de língua inglesa. In: FERREIRA, A. J. (Org.) **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012a.

_____. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n(51.1): 193-215, jan./jun. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132012000100010&script=sci_arttext> Acesso em 21 set. 2012.

FERREIRA, A. J.; FERREIRA, S. A. Raça/etnia, gênero e suas implicações na construção das identidades sociais em sala de aula de línguas. In: **Revista Virtual de Letras – RevLet**, v. 03, n. 02, ago/dez, 2011.

FEUERBACH, L. Prefácio. In: **A essência do cristianismo**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2000.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995 [1979].

_____. **Vigiar e punir**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000 [1975].

_____. **A história da sexualidade**. Vol. 1. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal Editora, 2010.

_____. **A história da sexualidade: o uso dos prazeres.** Vol. 2. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque. 12ª ed. Rio de Janeiro: Graal Editora, 2007a.

_____. **A história da sexualidade: o cuidado de si.** Vol. 3. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque 9ª ed. Rio de Janeiro: Graal Editora, 2007b.

_____. **Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977.** Edited by Colin Gordon. New York: Pantheon Books, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da esperança.** 16. ed. SP: Paz e Terra, 2011b.

FRIDMAN, L. C. **Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas.** Rio de Janeiro: Relume Dumará: Sinergia: Ediouro, 2009.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses.** 2. ed. London: Falmer, 1996.

GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. **Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna.** Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1997.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** Tradução Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade.** Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo em nós.** 8.ed. Tradução Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GILLBORN, D. **Racism and antiracism in real schools: theory, policy, practice.** Buckingham: Open University Press, 1995.

GILMORE, A. A comparison of textbook and authentic interactions. In: **ELT Journal**, vol. 58/4, October 2004. Disponível em <<http://textbookuse.pbworks.com/f/Textbooks+%26+authentic+interaction.pdf>> Acesso em 24 agosto 2012.

GIROUX, H. A. **On Critical Pedagogy.** New York: Continuum International Publishing Group, 2011.

_____. **Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition.** USA: Greenwood, 2001.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/anti_racista.pdf> Acesso em 01 nov. 2012.

GRAY, J. The global coursebook in English language teaching. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. **Globalization and language teaching**. New York: Routledge, 2002, p. 151 – 167.

GRAMSCI, A. **Selections from the prison notebooks**. Ed. e trad. Q. Hoare.; G. N. Smith. Londres: Lawrence and Wishart, 1971.

_____. **A Concepção Dialética da História**. 4ª edição Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRIGOLETTO, M. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e discurso**: desconstruindo subjetividades. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 351 – 362.

_____. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011a, p. 67 – 77.

_____. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011b, p. 79 – 91.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. S. **Effective Evaluation**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1981.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. A questão da identidade cultural. In: HALL, S.; HELD, D. e MCGREW, T. (Orgs.). **Modernity and its futures**. Cambridge: Polity/Open University, 1992.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. The work of representation. In: HALL, S. **Representation**: cultural representations and signifying practices. (Ed.). London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997, p. 15 – 64.

_____. The spectacle of the other. In: HALL, S. **Representation**: cultural representations and signifying practices. (Ed.). London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997, p. 223 – 279.

_____. The toad in the garden: thatcherism among the theorists. In: NELSON & GROSSBERG, 1988, *op. cit.* In: FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. Londres: Edward Arnold, 1978.

_____. **An introduction to Functional Grammar**. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. 1. ed. SP: Longman do Brasil, 2007.

HAROCHE, C. Fazer dizer, querer dizer. São Paulo: HUCITEC, 1992 [1984]. In: GRIGOLETTO, M. **Leitura e funcionamento discursivo do livro didático**. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 67 – 77.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 22. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2012.

HOLSTI, O. R. **Content analysis for the social sciences and humanities**. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969.

HOOKS, B. **Teaching to transgress: the education as the practice of freedom**. USA: Routledge, 1994.

JANKS, H.; IVANIČ, R. **CLA and Emancipatory Discourse**. In: FAIRCLOUGH, N. (Ed.). **Critical Language Awareness**. UK: Longman, 1992.

JOLY, M. **Introdução à análise de imagem**. 14ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

JOSEPH, N. L. L. O Oprah Winfrey Show à luz da sociolinguística interacional. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, vol. IV, n. XVI, jan./março 2006. Disponível em <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/495/486>> Acesso em 12 outubro 2012.

KACHRU, B.; KACHRU, Y.; NELSON, C. L. (Eds.). **The Handbook of World Englishes**. Oxford: Blackwell, 2006.

KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, A. (Ed.). **Toward a new integration of language and culture**. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988, p. 63 – 88.

_____. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRESS, G.; VAN LEUWEEN, T. **Multimodal discourse**. London: Edward Arnold, 2001.

_____. **Reading images**. London: Routledge, 2006.

LACLAU, E. New reflections on resolution of our time. Londres: Verso, 1990. In: **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed/ Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Tradução Miguel Serras Pereira; Ana Luísa Faria. Lisboa: Relógio d'água, 1989.

_____. **Os tempos hipermodernos**. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

_____. **Felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. (Org.). Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em ação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACAIRE, D.; HOSCH, W. Bilder in der Landeskunde. Leipzig: Langenscheidt, 1996. In: PAIVA, R. C. **A imagem-texto no ensino-aprendizagem de língua estrangeira**: estudo exploratório do livro didático Touchstone. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Design) – Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

MAGNO e SILVA, W. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 57 – 78.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

_____. MARCUSCHI, L. A. O livro didático: gênero ou suporte? A identidade de gênero e sua escolha no ensino. In: **Anais do II Simpósio Internacional de Gêneros Textuais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná**, 2004.

MASTRELLA, M. R. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. In: **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, 2012, p. 102 – 117.

MCCARTHY, M.; CARTER, R. **Exploring spoken English**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. **Language as discourse**: perspectives for language teaching. Harlow, Essex: Longman, 1994.

McKAY, S. L. **Teaching English as an International Language: rethinking goals and approaches.** Oxford: OUP, 2002.

MCLAREN, P.; FARAHMANPUR, R. Teaching against globalization and the new imperialism: toward a revolutionary pedagogy. In: **Journal of Teacher Education**, vol. 52, n. 2, março/abril 2001, p. 136 – 150. Disponível em <<http://pages.gseis.ucla.edu/faculty/mclaren/teacher%20education.pdf>> Acesso em 02 agosto 2012.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** SP: Parábola editorial, 2006.

_____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada ndisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Socioconstrucionismo: discurso e identidade social.** In: _____. *Discursos de identidade.* Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.13 - 34.

_____. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Rio de Janeiro: Palestra proferida no 3o. Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESBE-RJ, 05/11/2003. Disponível em <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>> Acesso em 27 set. 2012.

MYERS-SCOTTON, C.; BERNSTEIN, J. **Natural conversations as a mode for textbook dialogue.** In: *Applied Linguistics* 9/4, 1998, p. 372 – 384.

NASCIMENTO, K. H. Os diálogos, os livros didáticos de inglês e novas perspectivas para o ensino/aprendizagem de línguas. In: **Cadernos do IL**, nº 44, junho de 2012. Disponível em < <http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/28116>> Acesso em 08 agosto 2012.

_____. **O diálogo nos livros didáticos de língua inglesa: uma representação dos gêneros do discurso oral natural?** 2000. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFMG. Belo Horizonte, MG.

NEIVA, E. **A imagem.** 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change.** London: Pearson Education, 2000.

NORTON, B.; TOOHEY, K (Eds.). **Critical Pedagogies and Language Learning.** New York: Cambridge University Press, 2004.

_____. Identity, language learning and social change. In: **Language Teaching**, v. 44, n. 4, p. 412 – 446, Cambridge University Press, 2011. Disponível em <<http://journals.cambridge.org>> Acesso em 14 set. 2011.

NUNAN, D. **Second language teaching and learning.** Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

OLIVEIRA, E.; MOTA, I. O. A espetacularização do livro didático: uma análise discursiva do processo de espetacularização nos livros didáticos de inglês como LE. In: **Falla dos Pinhaes**, v.2, n.2, jan./dez. 2005, p. 81 – 96. Disponível em <<http://189.20.243.4/ojs/falladospinhaes/viewarticle.php?id=21>> Acesso em 11 abril 2012.

OLIVEIRA, E. V. M.; FURTOSO, V. B. Buscando critérios para a avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para estrangeiros. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 235 – 263.

OLIVEIRA, H. F.; SANTOS, L. S.; FERREIRA, M. E. S. Agentes da abordagem: primeiros, segundos, terceiros. In: **REVELLI** – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG – Inhumas, v. 1, n. 2, outubro de 2009. Disponível em <http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli2/numero_2/Revelli_v1_n2_art09.pdf> Acesso em 01/09/2012.

O'NEILL, R. Why Use Textbooks? In: ROSSNER, R.; BOLITHO, R. **Currents of Change in English Language Teaching**. Oxford: OUP, 1990.

PAIVA, R. C. **A imagem-texto no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: estudo exploratório do livro didático Touchstone**. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Design) – Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2009.

PEARCE, J.; DOWN, B.; MOORE, E. Social class, identity and the good student: Negotiating university culture. In: **Australian Journal of Education**, vol. 52, n. 3, 2008, pp. 257-271. Disponível em <<http://researchrepository.murdoch.edu.au/3383/>> Acesso em 02 set. 2012.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. **The Cultural Politics of English as an International Language**. UK: Longman, 1994.

PERUCHI, I.; CORACINI, M. J. R. F. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e discurso: desconstruindo subjetividades**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 363 – 385.

PILKINGTON, A. Racial disadvantage and ethnic diversity in Britain. London: Palgrave, 2003. In: BLOCK, D. **Second language identities**. London, UK: 2007.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. Gêneros textuais em livros didáticos de língua estrangeira: o que falta? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 79 – 97.

PHILLIPS, B. S. Pesquisa Social. Rio de Janeiro: Agir, 1974. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em ação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PORRECA, K. L. Sexism in current ESL textbooks. In: **Tesol Quarterly**, vol. 18, nº 4, dez. 1984.

PRIOR, L. Using Documents in Social Research. In: FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. 2. ed. SP: Parábola editorial, 2004.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. (Org.). SP: Parábola editorial, 2006.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R. e CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de línguas estrangeiras: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

REES, D. K. The adventures of Robinson Crusoe e um livro didático: a hermenêutica do discurso do colonialismo. In: **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 149 – 172.

REICH, R. B. **O Trabalho das nações: preparando-nos para o capitalismo do século 21**. São Paulo: Educator, 1994.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. In: **Linguagem em Discurso – LemD**, Tubarão, v.5, n.1, p. 185 – 207, jul./dez. 2004. Disponível em <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/307> Acesso em 13 set. 2012.

RICHARDS, J. Conversation. In: **Tesol Quarterly**, v. 14, n. 4, p. 413 – 432, December 1980.

_____. **Curriculum development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J.; HULL, J.; PROCTOR, S. **Interchange 3**. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a10v29n1.pdf>> Acesso em 22 abril 2012.

ROSEMBERG, F.; MOURA, N. C.; SILVA, P. V. B. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.489-519, maio/ago. 2009a. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a09.pdf>> Acesso em 22 abril 2012.

_____. Descaminhos do combate ao racismo e sexismo em livros didáticos brasileiros contemporâneos. In: **Reunião da Associação de Estudos Latino-Americanos (LASA) de 2009**, Rio de Janeiro, Brasil, 11 – 14 de junho 2009b. Disponível em <<http://lasa.international.pitt.edu/members/congresspapers/lasa2009/files/RosembergFulvia.pdf>> Acesso em 22 abril 2012.

SARBIN, Theodore R. and KITSUSE, John I. (Eds). *Constructing the Social*. London: Sage, 1994, p.1-18. In: MOITA LOPES, L. P. **Socioconstrucionismo: discurso e identidade social**. In: _____. *Discursos de identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.13 - 34.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVAGE, M. Changing social class identities in post-war Britain: perspectives from mass-observation. In: **Historical Social Research**, vol. 33, n. 3, 2008, p. 46-67.

SCHUBERT, B. P. B. A autenticidade do material didático para o ensino de inglês com língua estrangeira. In: **Linguagens e Diálogos**, v. 1, n. 2, p. 18-33, 2010. Disponível em < <http://linguagensedialogos.com.br/2010.2/textos/02-art-bianca.pdf>> Acesso em 12 outubro 2012.

SCHRIVER, K. **Dynamics in document design**. New York: John Wiley & Sons, 1997.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 193 – 217.

SENNET, Richard. **A Corrosão do Caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**, Rio de Janeiro: Record, 2006.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, T.T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. (Org.). 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73 – 102.

SKEGGS, B. **Formations of class and gender: becoming respectable**. London: Sage, 1997.

_____. **Class, self, culture**. London: Routledge, 2004.

SMART, B. Facing modernity. London: Sage, 1999. In: BLOCK, D. **Second language identities**. London, UK: Continuum, 2007.

SOARES, M. L. F. **O papel do autor de livro didático de língua inglesa como uma língua estrangeira**: um estudo de identidade autoral. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/10704/10704_1.PDF> Acesso em 03 março 2012.

SOUZA, D. M. Do monumento ao documento. In: CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua estrangeira e materna. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002a, p. 113 – 117.

_____. E o livro não “anda”, professor? In: CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua estrangeira e materna. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002b, p. 119 - 132.

_____. Autoridade, autoria e livro didático. In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: 2011a, p. 27 – 31.

_____. Gestos de censura. In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: 2011b, p. 57 – 64.

_____. Livro didático: arma pedagógica? In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: 2011c, p. 93 – 103.

_____. Ideal de escrita e livro didático. In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: 2011d, p. 135 – 141.

SQUIRRA, S. Sociedade do conhecimento. In: MARQUES DE MELO, J. M.; SATHLER, L. **Direitos à comunicação na sociedade da informação**. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2005. Disponível em <http://www.lucianosathler.pro.br/site/images/conteudo/livros/direito_a_comunicacao/254-265_sociedade_conhecimento_squirra.pdf> Acesso em 03 nov., 2012.

THORNBURY, S. Window-dressing vs. cross-dressing in the EFL subculture. In: **Folio** (The Journal of the Materials Development Association), vol. 5, n. 2, autumn 1999. Disponível em <<http://www.thornburyscott.com/assets/windowdressing.pdf>> Acesso em 20 setembro 2012.

_____. Don't mention the war! Taboo topics and the alternative textbook. In: **It's for Teachers**, Issue 3. February 2002. 35-37. Disponível em <<http://www.colegio-humboldt.edu.pe/refo/ReFo-2006/Materialien-2006/03-2006Materialien/Dogma%20Alt%20coursebook.pdf>> Acesso em 28 agosto 2012.

_____. T is for Taboo. In: An A – Z of ELT. Scott Thornbury's Blog, 2010. Disponível em <<http://scottthornbury.wordpress.com/2010/06/27/t-is-for-taboo/>> Acesso em 09 fev. 2013.

TÍLIO, R. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006. Disponível em <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_0490.D2W/INPUT?CdLinPrg=pt> Acesso em 05 jan., 2012.

_____. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VII, 2008, p.117 – 144. Disponível em <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/33/71>> Acesso em 15 fev. 2012.

_____. Identidades e multiculturalismo em textos e atividades de leitura em livros didáticos de inglês In: **Anais do 17º COLE** - Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: Unicamp/FE, ALB, 2009. Disponível em <http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem19/COLE_4437.pdf> Acesso em 12 jan. 2012.

_____. Reflexões acerca do Conceito de Cultura. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, Volume VII Número XXVIII Jan-Mar 2009. Disponível em <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/213/502>> Acesso em 19 fev. 2013.

_____. A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: uma abordagem sócio-discursiva. In: **The ESpecialist** (PUC/SP), v.31, n.2, p. 167 - 192, 2010a. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/issue/view/491/showToc>> Acesso em 02 fev. 2012.

_____. Gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: ainda tabus? In: **Caderno de Letras da UFRJ**, n. 26, Rio de Janeiro, 2010b. Disponível em http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/062010/textos/cl26062010Rogerio.pdf> Acesso em 10 jan. 2012.

_____. Revisitando a Análise Crítica do Discurso: um instrumental teórico-metodológico. In: **E-scrita**. v.1, p.86 - 102, 2010c. Disponível em <<http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/21>> Acesso em 10 fev. 2012.

_____. A construção social de gênero e sexualidade no livro didático de inglês: que vozes circulam? In: FERREIRA, A. J. (Org.) **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012, p. 121-143.

TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. As dimensões da linguagem em livro didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP). v. 48, , 2009, p.295 - 315. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000200008&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 05 fev. 2012.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOMITCH, L. M. B. O ensino de vocabulário em leitura no livro didático de língua estrangeira. In: **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 121 – 148.

TOMLINSON, B. (Ed.). *Materials development*. In: CARTER, D. e NUNAN, D. **Teaching English to Speakers of other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. As imagens no livro didático de inglês: uma análise funcional. In: **Travessias** – Pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte, vol. 2, n. 3, 2008. Disponível em < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3171>> Acesso em 17 jan. 2012.

TONINI, I. M. **Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de geografia**. Tese (Doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2002. Disponível em < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3191>> Acesso em 15 agosto 2012.

TWYMAN, M. Using pictorial language: a discussion of the dimensions of the problem. In: Dufty, M. e Waller, R. (Ed.). *Designing usable texts*. Orlando: Academic Press, 1985, p.245-312. In: PAIVA, R. C. **A imagem-texto no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: estudo exploratório do livro didático Touchstone**. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Design) – Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

UR, P. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. Orgs. Judith Hoffnagel, Karina Falcone. 2. ed. SP: Contexto, 2010.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997, p. 169 – 222. In: RAMALHO, V.; RESENDE, V. **Análise de discurso (para) a crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. Col. Linguagem e Sociedade, vol. 1.

_____. **Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis**. New York: Oxford University Press, 2008.

WATTHIER, L.; FERREIRA, A. J. Uma análise das temáticas que permeiam o material didático: a influência da discussão da diversidade racial na formação da identidade dos alunos. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **PEAB** – Projeto de estudos afro-brasileiros: contexto, pesquisas e relatos de experiências. Cascavel: Unioeste, 2008. Disponível em <http://cacphp.unioeste.br/pos/media/File/letras/peab_projeto_de_estudos_afro_brasileiros_contexto_pesquisas_e_relatos_de_experiencia.pdf> Acesso em 03 março 2012.

WEEDON, C. **Feminist practice and poststructuralist theory**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1997.

WEEKS, J. **Invented moralities: sexual values in an age of uncertainty**. Nova York: Columbia University Press, 1995.

_____. The value of difference. In: RUTHERFORD, J. (Ed.). *Identity: community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart, 1990, p. 88 – 100. In: TÍLIO, R. A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: uma abordagem sócio-discursiva. In: **The ESPECIALIST** (PUC/SP), v.31, n.2, p. 167 - 192, 2010a. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/issue/view/491/showToc>> Acesso em 02 fev. 2012.

WENGER, E. *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WIDDOWSON, H. G. Context, community and authentic language. In: **Tesol Quarterly**, vol. 32, n. 4, 1998, p. 705 – 716.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 7 – 72.