

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Rossana Cassanta Rossi

**VISÃO(ÕES) DE CULTURA(S) EM UMA COLEÇÃO DIDÁTICA DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Santa Maria, RS, Brasil

2018

Rossana Cassanta Rossi

**VISÃO(ÕES) DE CULTURA(S) EM UMA COLEÇÃO DIDÁTICA DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Tese apresentada ao curso de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria, RS, como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Letras.**

Orientadora: Profa. Dra. Desirée Motta-Roth

Santa Maria, RS
2018

Rossi, Rossana Cassanta

Visão(ões) de cultura(s) em uma coleção didática de inglês como língua adicional / Rossana Cassanta Rossi.- 2018.

169 p.; 30 cm

Orientador: Desirée Motta-Roth

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2018

1. Linguística Aplicada 2. inglês como língua adicional
3. livro didático 4. culturas 5. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) I. Motta-Roth, Desirée II. Título.

Rossana Cassanta Rossi

**VISÃO(ÕES) DE CULTURA(S) EM UMA COLEÇÃO DIDÁTICA DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

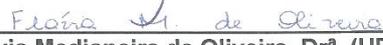
Aprovado em 31 de julho de 2018:



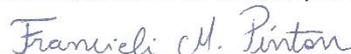
Désirée Motta-Roth, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Antonio Escandiel de Souza, Dr. (UNICRUZ)



Flávia Medianeira de Oliveira, Dr^a. (UFPEL)



Francieli Matzenbacher Pinton, Dr^a. (UFSM)



Raquel Bevilaqua, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim dos caminhos investigativos desta pesquisa, lembro, com gratidão, todos aqueles das minhas “comunidades imaginadas” que trouxeram, cada um nas suas especificidades, significativas contribuições tanto acadêmicas quanto pessoais.

à Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-graduação em Letras por proporcionar ensino público, gratuito e de qualidade;

à CAPES pelo auxílio financeiro no início do doutoramento;

à Profa. Desirée Motta-Roth por acolher essa pesquisa e essa pesquisadora, pelo voto de confiança, pelos ensinamentos sobre ser pesquisadora, pelo modo de orientar tranquilo, instigante, crítico e competente;

à profa. Graciela Hendges por me acolher no Programa como orientanda e por fazer parte da primeira etapa desta pesquisa;

aos professores do PPG-Letras pelas produtivas aulas que inspiraram e contribuíram na construção teórico-metodológica desta pesquisa;

aos professores da banca de qualificação, Simone Sarmiento, Valéria Bortoluzzi, Francieli Pinton e Patrícia Marcuzzo, pelo olhar crítico do texto e contribuições a esta pesquisa;

aos professores da banca de defesa, antecipadamente, Antonio de Souza, Flávia Oliveira, Najara Pinheiro, Francieli Pinton, Raquel Bevilaqua, Anelise Scherer por aceitarem participar desse momento e pela leitura crítica do texto;

à coordenação e à secretaria do PPG-Letras por prontamente resolver as questões burocráticas que envolvem o processo de doutoramento;

aos colegas do CMSM pelas divertidas “conversas jogadas fora”, pela amizade e convivência diária;

a meus pais, Alvenir e Gabriel, por sempre me oferecerem um porto seguro, onde “aqui é bom estar”, pelo amor em quaisquer situações e pelo exercício da paciência comigo;

ao meu irmão Rodrigo e minha cunhada Silvane pelas vidas dos meus seis sobrinhos Gabriel, Giovanni, Giuliano, Graziela, Giula e Giana (que está por chegar), que são as minhas “fontes de alegrias”;

a minha irmã Rochele e meu cunhado "Luisito" pelas vidas dos meus dois sobrinhos (e afilhada), Bibiana e Davi, que são os meus "pensamentos felizes que me fazem voar", principalmente quando a saudade chega;

ao meu marido Eder por ser o companheiro da minha vida;

a Deus pela paz de Sua presença e por fortalecer, em mim, a resiliência.

E assim é fácil ver porque a palavra 'comunidade' sugere coisa boa. Quem não gostaria de viver entre pessoas amigáveis e bem intencionadas nas quais pudesse confiar e de cujas palavras e atos pudesse se apoiar? Para nós em particular – que vivemos tempos implacáveis, tempos de competição e de desprezo pelos mais fracos, quando as pessoas em volta escondem o jogo e poucos se interessam em ajudar-nos, quando em resposta aos nossos pedidos de ajuda ouvimos advertências para que fiquemos por nossa própria conta, quando só os bancos ansiosos por hipotecar nossas posses sorriem desejando dizer 'sim', e mesmo eles apenas nos comerciais e nunca em seus escritórios – a palavra 'comunidade' soa como música aos nossos ouvidos. O que essa palavra evoca é tudo aquilo de que sentimos falta e de que precisamos para viver seguros e confiantes (BAUMAN, 2003, p. 8-9).

RESUMO

VISÃO(ÕES) DE CULTURA(S) EM UMA COLEÇÃO DIDÁTICA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Autora: Rossana Cassanta Rossi

Orientadora: Profa. Dra. Desirée Motta-Roth

O objetivo desta pesquisa é analisar discursos de livros didáticos de inglês como língua adicional a fim de investigar as visões de culturas que perpassam as obras didáticas. As visões de culturas são discutidas por meio da distinção de duas perspectivas: uma visão da Modernidade, que se caracteriza por ser uma visão homogênea, singular, de grande cultura; e, em contraposição, uma visão Pós-Moderna, fazendo referência à diversidade, à pluralidade cultural, à denominação de culturas (no plural), caracterizando-se como heterogênea. Para essa discussão, são trazidos autores como Bauman (2004), Holliday (1999), Hall (1997a), Jameson (1996), Harvey (1992), Lyotard (1988). A coleção didática analisada é a *Take Over*, da editora Escala Educacional, constituindo o *corpus* primário. Essa coleção foi selecionada para participar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015. Devido a isso, investiguei também visões de culturas em dois documentos do Programa que constituíram o *corpus* secundário: o “Edital de convocação 01/2013 – CGPLI” (BRASIL, 2013) que estabelece regras de inclusão e exclusão de obras; e o “Guia de livros didáticos PNLD 2015, Ensino Médio, Língua Estrangeira Moderna” (BRASIL, 2014) que apresenta os resultados e resenhas das obras selecionadas. As análises tiveram como aportes teórico-metodológicos a Gramática Sistêmico Funcional, a Gramática de Design Visual, as perguntas abertas de significados propostas por Copes e Kalantzis (2009), e as pressuposições conforme Fairclough (2007; 2009). Por atuarem na construção do contexto e das visões de culturas da coleção didática escolhida, as análises iniciaram pelo *corpus* secundário. Os resultados do *corpus* secundário evidenciaram a preconização de uma diversidade cultural, uma visão heterogênea. Contudo, o entendimento do conceito de cultura não é claro nem crítico. Essa falta de clareza e criticidade resulta em reproduções e construções ora homogêneas ora heterogêneas. Os resultados do *corpus* primário evidenciaram um currículo cultural por meio das análises das temáticas; alguns modos de ser jovem, indicando uma visão plural, heterogênea, porém naturalizada. Ao mesmo tempo, evidenciaram uma visão reducionista e hegemônica devido à predominância de sujeitos anglófonos representados apenas pelas nacionalidades britânica e estadunidense e devido ao mapeamento geopolítico das fontes dos textos principais das unidades que apontaram a predominância de dois países anglófonos, Reino Unido e Estados Unidos. A análise de atividades pré e pós-textuais por meio de uma amostra representativa apontou que as atividades não promovem o desenvolvimento de uma visão crítica do texto, pois não exploram nenhum aspecto do Contexto de Situação e de Cultura.

ABSTRACT

VISION(S) OF CULTURE IN A TEXTBOOK COLLECTION OF ENGLISH AS AN ADDITIONAL LANGUAGE

Author: Rossana Cassanta Rossi
Advisor: Profa. Dra. Desirée Motta-Roth

The objective of this research is to analyze discourse in textbooks of English as an additional language to investigate visions of cultures. The visions of cultures are discussed from two perspectives: a Modernity view, characterized by being a singular vision, a large culture, a homogeneous vision; and, in contrast, a Post-modernity view, referring to diversity, to cultural plurality, to cultures (in the plural), characterized by a homogeneous vision. For this discussion, authors such as Bauman (2004), Holliday (1999), Hall (1997a), Jameson (1996), Harvey (1992) and Lyotard (1988) are presented. The textbook collection analyzed is a Take Over, published by Educational Scale, constituting the primary corpus. This textbook collection was selected to be part of the National Textbook Program for Modern Foreign Language 2015. For this reason, I also investigate the call notice 01/2013 that establishes the rules to include or exclude textbooks; and the "Textbook Guide 2015, High School, Modern Foreign Language" (BRAZIL, 2014), which presents the results and reviews of the selected textbooks. The analysis were based on the theoretical and methodological approaches of Systemic Functional Grammar and the Grammar of Visual Design, the open questions of signifiers by Copes and Kalantzis (2009), and the assumptions according to Fairclough (2007; 2009).). The analyses started by the secondary corpus because they help to construct the context and the visions of cultures presented in the chosen textbook. The results of the secondary corpus showed a heterogeneous cultural perspective. However, the understanding of the concept of culture is neither clear nor critical. This lack of clarity and criticality results in reproductions and constructions homogeneous and heterogeneous. The results from the textbooks showed a cultural curriculum through the analyzes of themes and some ways of being young, in a plural, heterogeneous vision; however, those ways of being are constructed as a naturalized representation. At the same time, it was showed a reductionist and hegemonic vision construct by a predominance of Anglophone subjects represented only as British and American nationalities and by the geopolitical mapping of the sources of the main texts that indicated a predominance of two Anglophone countries, United Kingdom and United States. Moreover, an analysis of pre and post-textual in a representative sample pointed out that a critical view of the text was not promoted, because none activities address to any aspects of the Context of Situation and Culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Subseção <i>People & Places</i> , seção <i>Culture Matters</i> , vol.1, TO.....	58
Figura 2 – Subseção <i>Cultural References</i> , seção <i>Culture Matters</i> , vol. 1, TO.....	59
Figura 3 – Texto “ <i>Regional and Social Dialects</i> ”, vol. 3, un. 1, seção <i>In Action</i> , TO.....	77
Figura 4 – Rede teórica da tese	93
Figura 5 – Capas da coleção TO.....	97
Figura 6 – Exemplo de sumário da coleção TO.....	98
Figura 7 – Quadro esquemático dos resultados da avaliação da coleção TO pelo Guia (2015).....	100
Figura 8 – Imagem do texto “ <i>Schools of the Future: What Will They Look Like?</i> ”, vol. 1, un. 5, TO	141
Figura 9 – Imagem do texto “ <i>New York Street Kids Offered Choice</i> ”, vol. 2, un. 2, TO	143
Figura 10 – Imagem do texto “ <i>Teen cash worries</i> ”, vol. 3, un. 5, TO.....	147
Figura 11 – Seção <i>In Context</i> , vol. 1, un. 1, TO.....	154
Figura 12 – Seção <i>In action</i> , vol. 1, un. 1, coleção TO	156
Figura 13 – Seção <i>Critical Thinking</i> , vol. 1, un. 1, TO	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese de duas visões de culturas: homogênea e heterogênea	36
Quadro 2 – Perguntas abertas sobre significados.....	69
Quadro 3 – Tipos de implicações com base em Fairclough (2007; 2009).....	78
Quadro 4 – Síntese da relação da estratificação dos planos da linguagem com as perguntas de significado de Cope e Kalantzis (2009)	81
Quadro 5 – Síntese do sistema de transitividade: processos e participantes.....	84
Quadro 6 – Tipos de Circunstâncias com base em Halliday e Matthiensen (2014, p. 313-314).....	85
Quadro 7 – Contexto de Situação do “Edital de convocação 1/2013” (BRASIL, 2013) e do Guia (BRASIL, 2014).....	109
Quadro 8 – Resultados do mapeamento do radical “cultur-” no Edital	112
Quadro 9 – Resultados do mapeamento do radical “cultur-” no Guia.....	113
Quadro 10 – Glosa de conceitos apresentados nos resultados do mapeamento do radical “cultur-”	114
Quadro 11 – Mapeamento da função realizada pelos termos e expressões derivados do radical “cultur-”	116
Quadro 12 – Síntese dos significados encontrados a partir das expressões de cultura no Edital	129
Quadro 13 – Resultados do mapeamento das temáticas das 8 unidades da coleção TO	133
Quadro 14 – Resultados do mapeamento de referências geopolíticas atribuídas a sujeitos	148
Quadro 15 – Mapeamento das referências geopolíticas das fontes dos textos da seção <i>In Action</i>	151

LISTA DE ABREVIATURAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
EC	Estudos Culturais
GDV	Gramática de Design Visual
GSF	Gramática Sistêmico Funcional
ILA	Inglês como língua adicional
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro didático
LD-ILA	Livro didático de inglês como língua adicional
LSF	Linguística Sistêmico Funcional
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais+
PE	Pressuposição existencial
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PP	Pressuposição propositiva
PV	Pressuposição valorativa
TO	Take Over

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO 1 REVISÃO DA LITERATURA	29
1.1 VISÃO(ÕES) DE CULTURA(S)	29
1.1.1 Culturas como um conjunto de práticas de significação	37
1.2 CULTURAS E ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL	41
1.3 CULTURAS E O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL	52
1.3.1 Livro didático como gênero: artefato e prática cultural	60
1.4. MULTILETRAMENTOS.....	65
1.4.1 Significados na perspectiva sociosemiótica	71
1.4.2 Gramática Sistêmico Funcional	82
1.4.3 Gramática de Design Visual	86
1.5 Síntese das teorias	92
2.1 UNIVERSO DE ANÁLISE.....	95
2.2 DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	101
2.3 PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE	101
CAPÍTULO 3 ANÁLISES E DISCUSSÕES	104
3.1 DOIS PRINCIPAIS DOCUMENTOS DO PNLD: EDITAL DE CONVOCAÇÃO (2013) E GUIA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ILA (2014).....	104
3.1.1 Contexto de Situação dos dois documentos	105
3.1.2 Resultados do mapeamento do radical “cultur-”	110
3.1.3 Significados de cultura(s) nos documentos do PNLD	116
3.2 A COLEÇÃO TAKE OVER	132
3.2.1 Análise das temáticas	133
3.2.2 Análise de significados culturais que perpassam a coleção	138
3.2.2.1 Significados construídos sobre jovens (e) alunos	138
3.2.2.2 Significados construídos por meio de referências geopolíticas	148
3.2.3 Análise de uma amostra representativa das atividades de pré e pós-leitura	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	163

INTRODUÇÃO

Como professora de inglês como língua adicional¹ (ILA), diferentes modos de ver e compreender o mundo e os (outros) sujeitos são frequentemente colocados em relevância e em tensão nas nossas salas de aula. Isso ocorre pela multiplicidade de visões de mundo e de “modos de ser e estar” que estão em circulação/produção/negociação em nossas salas de aulas. Essas visões e modos de ser são (re)construídas tanto por nós e por nossos alunos, sujeitos que pertencem a diversas culturas, quanto pelos materiais didáticos que utilizamos. Tais modos de ver e compreender são constituídos discursivamente nas e pelas culturas, expressos por meios de práticas e artefatos culturais (HALL, 1997a).

A concepção de cultura adotada nesta tese é a de um conjunto de sistemas de significação – um conjunto de modos de “fazer-significar” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64) –, sendo esses sistemas responsáveis por dar sentido à nossa experiência, aos nossos modos de ser e estar, às nossas visões de mundo, entre outros. A língua é um desses sistemas, um sistema sociosemiótico potencial (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 32).

As visões de culturas são discutidas por meio da distinção de duas perspectivas: uma visão homogênea, que se caracteriza por ser uma visão singular sobre a cultura, privilegiando uma determinada cultura, uma cultura europeia, uma cultura nacional ou regional, destacando aspectos étnicos e raciais, (re)produzindo, desse modo, uma visão que apaga a diversidade cultural; e, em contraposição, uma visão heterogênea, fazendo referência à diversidade, à pluralidade cultural, a culturas (no plural), mostrando “cultura como uma condição constitutiva da vida social” (HALL, 1997a, p. 9). Para essa discussão, são trazidos autores como Bauman (2004), Holliday (1999), Hall (1997a), Jameson (1996), Harvey (1992), Lyotard (1988).

O campo dos Estudos Culturais (EC) fornece um amplo debate sobre o conceito e os aspectos que envolvem as culturas, trazendo significativas contribuições para a Linguística Aplicada (LA) a esse respeito. Nesse campo teórico, a utilização do

¹ Embora alguns autores têm utilizado as expressões “línguas estrangeiras” ou “segunda língua”, neste estudo é adotada a expressão “língua adicional” que, segundo Schlatter e Garcez (2009, p. 127), é um termo que marca “o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório”. Além disso, essa expressão “ênfatisa o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade” (ibidem, p. 128).

termo “culturas” (no plural) é preconizada a fim de marcar a pluralidade existente, não existindo uma hierarquização, que classificaria uma cultura melhor ou superior a outra(s). Esse entendimento também é preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais+² (PCN+), Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2002), especialmente no que tange ao ensino de ILA. Segundo o documento, as práticas de ensino de ILA são vistas como um “excelente recurso para a aproximação dos alunos com culturas e modos diferentes de ver o mundo e nele estar, visando a combater estereótipos e preconceitos, propiciando o convívio solidário das diversidades” (ibidem, p. 133). Desse modo, o ensino deve ser orientado por uma visão heterogênea de cultura.

O enfoque em visões de culturas em ensino de ILA dado nesta tese tem dois motivos. Um deles se deve a pesquisas prévias realizadas na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, na obtenção do título de Mestre, que resultou na dissertação “Patrolando Juventudes: o consumo na pauta do Caderno *Patrôla*” (ROSSI, 2007). O outro motivo se deve ao papel central da cultura na constituição das práticas sociais em todos recantos da vida social cotidiana – não mais ocupando um papel secundário ou inexistente. Esse caráter central da cultura é denominado por Hall (1997a, p. 1) de “centralidade da cultura”, que ocorre a partir da segunda metade do século XX, com a “virada cultural”, em que cultura passa a ser vista como constitutiva da(s) realidade(s). Como argumenta Hall (1997a, p. 6), a cultura “não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se”. Para o autor, a cultura exerce uma função fundamental e constitutiva, pois atua “tanto [n]a forma como [n]o caráter desse movimento [do mundo], bem como a sua vida interior” (ibidem, p. 6). A cultura tem, assim, um caráter central na vida cotidiana.

A relação entre língua e cultura vem sendo debatida na LA há algumas décadas por autores como Brooks (1968), Byram (1989), Kramsch (1993; 1998). Entretanto, essa relação ainda carece de um olhar crítico, como constatam Kramsch (2013), Gray (2010) e Motta-Roth (2006). Kramsch (2013, p. 58) destaca que “cultura permanece uma questão de debate acalorado no ensino de língua estrangeira ao redor do mundo”.

² Os documentos PCN+ têm o propósito de ampliar e de trazer novas orientações não contempladas no PCN publicado no ano de 2000.

A importância de se pensar em abordagens de ensino de língua adicional que contemplem aspectos culturais por meio de práticas críticas também tem sido ressaltada por Motta-Roth (2006, p. 300) em seu estudo sobre o tema multiculturalismo no ensino de língua adicional. A autora define “crítica” como “uma prática pedagógica que encoraja a metaconsciência das condições históricas e sociais que produzem as relações e as práticas sociais da vida cotidiana” (ibidem, p. 300).

Ao pesquisar sobre estudos prévios que explorassem o conjunto de temas livro didático de inglês como língua adicional (LD-ILA) e cultura na área de LA, tomei como referências duas revistas que divulgam artigos na área de LA no Brasil classificadas como A1 pelos critérios *Qualis Capes*, a *Revista Brasileira em Linguística Aplicada* (RBLA) e o periódico *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (DELTA). Através de um levantamento dessas temáticas em sumários dessas revistas em um período de 5 anos (entre 2013 a 2017), constatei que, dos 20 volumes (4 por ano) publicados pela RBLA, havia apenas um artigo³ que tratava de cultura e LD-ILA; já na revista DELTA não encontrei nenhum artigo nos 17 volumes publicados. Fiz também uma busca por dissertações e teses defendidas no mesmo período no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, no qual esta pesquisa é desenvolvida, mas não encontrei nenhuma.

Gray (2010, p. 34) afirma que a área de pesquisa em ILA “têm produzido pouco no que diz respeito a uma abordagem claramente articulada do papel da cultura em ensino de língua”. Gray (2010, p. 19) constata uma lacuna de pesquisas sobre o que os professores pensam a respeito de LD-ILA e sobre o seu conteúdo cultural. A partir dessa constatação, o autor desenvolve sua tese de doutorado com os objetivos de analisar o conteúdo cultural em LD-ILA na perspectiva dos EC, considerando que todo conteúdo é cultural, o que aponta para a centralidade da cultura (HALL, 1997a); e de explorar o que um grupo específico de professores pensa sobre esse conteúdo e como eles constroem a relação entre cultura e o ensino de ILA.

Essas lacunas apontam para a necessidade de se fortalecerem debates a respeito da relação entre ILA e culturas e de se promover uma concepção crítica de cultura no campo da LA. Uma das formas de contribuir para tais debates é por meio da análise de discursos constituídos em LD-ILA, compreendendo-os como artefatos e práticas culturais. Os artefatos e as práticas culturais (que constituem uma

³ Trata-se do artigo de NOGUEIRA, 2013.

determinada cultura) estão implicados na produção e reprodução de sistemas de significação de uma determinada comunidade. Além de ocuparem uma importante função nas práticas pedagógicas, os LD-ILA reproduzem e constroem realidades, visões de mundo, visões sobre “nós e os outros”, visões de cultura(s).

Nessa direção, uma cultura particular pode ser compreendida como um conjunto de “práticas de significação” (HALL, 1997b, p. 2), uma vez que ambos artefatos e práticas expressam e constroem significados. Esse entendimento de cultura dos EC é inter-relacionado com o conceito de cultura como “um sistema de significados em alto-nível” (na estratificação da linguagem) de Halliday e Matthiessen (2014, p. 33) – conforme discutido na seção 1.4.1 desta tese.

Os significados são parte de um sistema de práticas de significação – tais como as línguas ou as imagens –, parte de uma rede de significados. Eles são produzidos, selecionados, reproduzidos, contestados por/em uma determinada cultura. Estão enredados em relações de poder, os quais servem a certas visões de mundo e, nesse caso, expressam e servem a certas visões de cultura.

É somente através do contexto que podemos compreender o significado empregado de uma determinada palavra entre tantos outros possíveis. Na perspectiva da Linguística Sistêmico Funcional (LSF), contexto é definido por Halliday (1991, p. 2) como todo o ambiente na qual língua está envolvida, tudo o que acontece no seu entorno, o ambiente no qual a língua opera. Contexto não é somente o que está fora do texto, mas está no próprio texto. É um outro texto que acompanha o texto: o contexto, como afirmam Halliday e Hasan (1989, p. 5).

Partindo dessa conjuntura teórica, questiono:

- Qual(quais) visão(ões) de cultura(s) está(estão) constituída(s) nos LD-ILA?
- Em que medida os discursos constroem uma visão heterogênea ou homogênea de cultura?

Para responder a essas perguntas propostas, escolhi a coleção didática *Take Over (TO)* (SANTOS, 2013), da editora Escala Educacional, que constitui o *corpus* primário da pesquisa, o principal *corpus* de investigação. A justificativa de escolha é a de ser adotada⁴ no colégio militar em que atuo como professora de inglês no 3º ano do

⁴ A outra coleção adotada é a *American English File (AEF)*, utilizada do 8º ano do ensino fundamental ao 2º do ensino médio. Cada livro, com 12 unidades, é dividido em duas partes – o livro A (unidades 1 a 6) e o livro B (unidades 7 a 12). Os livros correspondem às seguintes séries: iniciando com o AEF 1B (8º), seguimos com AEF 2A (9º), AEF 2B (1º), e AEF 3A (2º). A razão dessa distribuição é para atender

ensino médio, correspondendo ao livro TO 3. Esse livro é adotado com o objetivo de focar em estratégias de leitura e compreensão de textos para preparar os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do Governo Federal Brasileiro e para o concurso de admissão da Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX).

Por ter sido uma coleção selecionada para participar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) edição 2015, analiso também dois documentos do Programa: o “Edital de convocação 01/2013 – CGPLI⁵, edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2015” (BRASIL, 2013) – doravante Edital – que estabelece regras de inclusão e exclusão de obras; e o “Guia de livros didáticos PNLD 2015, Ensino Médio, Língua Estrangeira Moderna, Inglês e Espanhol” (BRASIL, 2014) – doravante Guia – que apresenta uma síntese dos critérios e os resultados e resenhas das obras selecionadas.

Devido ao seu poder institucionalizado, o Edital foi analisado por ser um documento que atua nos modos de construção das obras que os editores desejam que sejam selecionadas para participar do PNLD. A partir da afirmação de Bakhtin (2011) de que todo discurso é um eco de outros discursos, é possível mostrar como os critérios estabelecidos no Edital podem atuar nessa construção. O Guia, por sua vez, é relevante por mostrar os resultados das avaliações das obras aprovadas por meio de dados e resenhas. Esses dois documentos constituem o *corpus* secundário porque atuam na construção do contexto e das visões de culturas da coleção didática escolhida. Desse modo, por meio da análise dos significados que perpassam a coleção TO e os documentos do PNLD, é possível responder quais visões de culturas estão constituídas nos dois *corpora* analisados.

Em síntese, fazem parte da tese dois *corpora*:

- o *corpus* primário, composto pela coleção didática TO, segunda edição, 2013;
- e o *corpus* secundário, composto por dois documentos do PNLD edição 2015, o Edital e o Guia.

a objetivos de ensino distintos. O objetivo do colégio, ao adotar a AEF, é desenvolver as quatro habilidades dos alunos em língua inglesa, em especial a oralidade.

⁵ Sigla da Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI), órgão específico singular do Ministério da Educação, Governo Federal. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/acessibilidade/item/739-unidades-e-siglas>.

O presente estudo integra a linha de pesquisa “Linguagem no contexto social” do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, que reúne pesquisas interdisciplinares tais como os trabalhos de Fuzer (2010) e Motta-Roth (2009; 2010). O objetivo, nesta tese, é analisar discursos de LD-ILA a fim de investigar as visões de culturas que perpassam as obras didáticas. A minha tese é a de que os discursos dos LD-ILA ainda constroem visões de culturas homogêneas apesar de se preconizar na contemporaneidade uma visão heterogênea. Os objetivos específicos são:

- analisar o contexto dos documentos do PNLD bem como a(s) visão(ões) de culturas manifestadas nesses documentos que atuam como um guia na construção da coleção TO;
- identificar e interpretar a(s) a(s) visão(ões) de cultura constituídas na coleção TO, seja de caráter heterogênea ou homogênea;
- analisar em que medida o contexto é explorado e explicitado nas atividades propostas da coleção.

A construção deste trabalho está organizada em três capítulos. No Capítulo 1, apresento teorias, conceitos e aportes teóricos e metodológicos que fundamentam essa pesquisa. Esse cenário teórico abrange a distinção entre visões de cultura homogênea e heterogênea, conceitos de cultura(s), a relação entre ensino de ILA e culturas, o livro didático (LD) como um artefato e como uma prática cultural, a perspectiva de multiletramentos. Nesta última seção, os significados são compreendidos em uma perspectiva sociossemiótica, bem como a Gramática Sistêmico Funcional (GSF) e a Gramática de Design Visual (GDV). As teorias da GSF (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e os aportes teóricos e metodológicos da GDV (KRESS; van LEEUWEN, 2006) são trazidos para a análise do Contexto de Cultura. As três variáveis do Contexto de Situação – o que está acontecendo (campo), as relações entre participantes (relações) e por quais meios ou onde a linguagem opera (modo) – e o Contexto de Cultura são justapostos às perguntas de significado formuladas por Cope e Kalantzis (2009) e à Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2009).

No Capítulo 2, descrevo o universo de análise, os critérios de seleção do *corpus* bem como os procedimentos de análise empregados. No Capítulo 3, analiso e discuto as visões de cultura manifestadas nos documentos do PNLD e na coleção TO. Por fim, em Considerações finais, retomo as perguntas da tese para respondê-las, reportando-me aos resultados encontrados.

CAPÍTULO 1 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, trago discussões de teorias que norteiam a pesquisa. Início, na seção 1.1, apontando os principais deslocamentos dos significados do conceito de culturas ao longo dos tempos, abarcando especialmente a visão moderna e pós-moderna, sendo a deste último período a visão que embasa os entendimentos de cultura adotada neste estudo. Para expor esses deslocamentos, são trazidos autores tanto da área dos EC quanto da LA. Apresento também o entendimento de culturas como um conjunto de práticas de significação.

Na seção 1.2, apresento algumas críticas a respeito da abordagem de cultura nas práticas pedagógicas de ILA como grande cultura. Defendo que uma abordagem de cultura deve ser baseada em uma visão heterogênea, considerando as pequenas culturas nas quais os sujeitos estão envolvidos.

Na seção 1.3, discuto como os LD-ILA podem construir histórias únicas sobre algo ou alguém. Os LD-ILA são compreendidos como artefatos e práticas culturais, pois são produtos e ações culturais estruturados por meio de gêneros.

Na seção 1.4, descrevo algumas mudanças sociais e culturais a respeito dos meios de comunicação e da diversidade linguística apresentadas pelo *The New London Group* (1996) que afetaram os gêneros, conduzindo a uma nova pedagogia de letramento, os multiletramentos. É nessa perspectiva que partem também as teorias de multimodalidade. Trago, ainda, uma discussão sobre os significados no contexto, articulando a teoria da LSF, as questões de significados propostas por Cope e Kalantzis (2009) e a teoria da ACD. Apresento também a GSF e a GDV que fornecem as ferramentas teóricas-metodológicas para a realização das análises dos significados do texto verbal e imagético presente nos *corpora*. Início, na próxima seção, com as discussões sobre visões de culturas.

1.1 VISÃO(ÕES) DE CULTURA(S)

A análise de cultura é vista em dois aspectos distintos por Du Gay et al (1997) e Hall (1997a): o substantivo e o epistemológico. O primeiro aspecto se refere à cultura na estrutura empírica, como o seu papel constitutivo na vida social, na estrutura e organização das práticas sociais cotidianas e globais, da sociedade, das instituições, em períodos históricos particulares como também na constituição de identidades e

subjetividades. O segundo aspecto trata das conceitualizações e das teorizações acerca de cultura em áreas da Ciência – tais como Ciências Humanas, Sociais, EC, Linguística – que passam por mudanças relacionadas à “virada cultural” (mudança no modo de entender o papel da cultura não mais como uma variável dependente), como destacam os autores, e, acrescento, relacionadas a períodos históricos denominados como Modernidade e Pós-modernidade. Nesta seção, enfoco o aspecto epistemológico a fim de discutir visões de culturas pertinentes para esta tese.

O termo cultura, para Williams (1976, p. 87) – um dos fundadores dos EC iniciado na Inglaterra –, é considerado um dos mais “complicados” na língua inglesa devido às mudanças históricas do conceito e, principalmente, porque tem sido tomado como central em diferentes áreas e também em diferentes sistemas de pensamentos, por vezes incompatíveis. Trinta anos depois, essa dificuldade ainda parece persistir pois Gray (2006, p. 37), em sua pesquisa sobre conteúdo cultural em LD-ILA, também compartilha dessa visão, afirmando que “cultura é assim um termo complexo e contestado mesmo em disciplinas mais próximas associadas com estudos de suas manifestações”.

Williams (1976, p. 87) afirma que, apesar de o termo “*culture*” (cultura) ter sido herdado do francês para o inglês no início do século XV, ele só começa a ser importante no final do século XVIII e só se torna um termo comum a partir da metade do século XIX. Desde os primeiros usos do termo cultura, seus significados têm passado por diversos deslocamentos provocados por mudanças de posições políticas, servindo a visões de mundo do grupo que exerce maior poder em determinado tempo.

A origem da palavra no latim tem o significado de (1) cultivar; (2) agricultura; (3) cultura do espírito (FARIA, 1962). Assim, os primeiros usos do termo diziam respeito ao cultivo agrícola, um uso que relacionava cultura à natureza (WILLIAMS, 1976, p. 87). Ainda hoje esse uso é empregado para se falar, por exemplo, da cultura da soja, do arroz, referindo-se a plantio.

Contudo, essa primeira concepção de cultura se transforma marcadamente, sendo produzidos outros distintos significados. Há duas importantes transformações que estão conectadas a dois grandes períodos, a Modernidade (entre o fim do século XVIII e meados de XX) e a Pós-modernidade, ou Modernidade Líquida (BAUMAN, 2004), Capitalismo tardio (JAMESON, 1996), condição pós-moderna (HARVEY, 1992), entre outras denominações teóricas (iniciando aproximadamente em meados do século XX até os dias atuais).

Veiga-Neto, professor e pesquisador, no Brasil, na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, afirma que, na Modernidade, o termo cultura passa a ser compreendido principalmente como “o conjunto de tudo aquilo que humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários, etc” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7). O autor explica que esse pensamento estava ligado ao teórico Mathew Arnold, que defendia o conceito elitista de cultura. Nesse período, “Cultura” era uma e assim grafada em maiúscula porque uma única cultura (da elite) era considerada superior (em relação a outras). Havia uma distinção entre “a alta cultura”, considerada um modelo por ser mais elevada, ideal, a verdadeira cultura, uma cultura elitizada, letrada, a cultura das minorias, e “a baixa cultura”, cultura das massas, dos sujeitos menos “cultos” ou “incultos”, o oposto de alta cultura. Era uma visão homogeneizante, singular, essencialista de cultura porque havia apenas uma “verdadeira e boa cultura”, aquela da elite.

Assim, uma epistemologia monocultural era defendida na Modernidade: uma Cultura como “única e universal” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7). A cultura única e universal era a vista como a melhor cultura, tudo o que melhor foi produzido; e era um modelo para todos, uma ideia totalizante e totalitária. Uma das formas de propagar essa ideia era por meio da educação escolar, como afirma Veiga-Neto (2003, p. 7). Segundo o autor, “a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos” (ibidem, p. 7). Os modelos de educação ensinavam e propagavam, portanto, a Cultura da elite, uma Cultura singular, boa, verdadeira, universal, desejável. Nessa direção, a escola pode ser vista como uma instituição moderna uma vez que os conhecimentos e valores ensinados eram aqueles da Modernidade.

Esse entendimento de apenas uma cultura na Modernidade foi usado como argumento para dominação e exploração, segundo Veiga-Neto (2003, p. 8), justamente porque havia a ideia de uma cultura ser superior a outra, porque a baixa cultura representava uma “falta de cultura”, uma cultura pouco desenvolvida. Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 37), autores também integrantes da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação no Brasil, explicam que somente “a verdadeira cultura”, caracterizada por harmonia e beleza, poderia suprimir essa falta, resolver o problema da ignorância da classe trabalhadora.

Essa visão Moderna ainda influencia muitos entendimentos de cultura na contemporaneidade. Resíduos do pensamento da Modernidade podem ser encontrados por meio da noção de grande cultura trazida por Holliday (1999), no campo da LA. Grandes culturas são definidas por questões de etnia, nacionalidade ou internacionalidade. Para o autor, essa noção tem caráter reducionista, generalista e de “*otherness*”, sendo, desse modo, uma ideia essencialista. Assim como na Modernidade é produzida uma visão hegemônica pela ideia de uma cultura superior, a noção de grande cultura também expressa essa visão ao homogeneizar a pluralidade cultural em uma cultura nacional.

Holliday (1999, p. 240) acrescenta ainda que: “porque o paradigma das grandes culturas começa com um desejo prescritivo de procurar e de detalhar diferenças que são consideradas a norma e porque tendem a explicar comportamentos nesses termos, elas tendem a ser culturalistas”. Segundo Holliday (1999, p. 245), “culturismo” diz respeito a representações de sujeitos identificados e classificados em grupos étnicos, nacionais ou internacionais, estando os membros confinados e reduzidos em características pré-definidas. Assim, essa visão tende a resultar em representações estereotipadas.

Apesar de tomarmos as culturas nacionais como parte da nossa essência, algo adquirido ao nascer e de representá-las como uma identidade unificada – tal como a visão de sujeito unificado do Iluminismo ou como a visão de Holliday das grandes culturas – elas não o são. Hall (1999, p. 62) afirma que, apesar das culturas nacionais buscarem uma unicidade, elas “são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo ‘unificadas’ apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural”.

Um dos modos de buscar construir essa unicidade, segundo Hall (1999), é através da etnia. Contudo, é impossível encontrar um país constituído apenas por uma única etnia. O mesmo ocorre em relação à raça. Hall (1999, p. 63) defende que essa categoria não é biológica, uma vez que “há diferentes tipos e variedades”, mas discursiva, pois ela é parte de sistemas de representação e práticas sociais que usam algumas características físicas diferentes para distinguir uns grupos sociais de outros. Assim como a etnia, não há, também, apenas uma raça em um país.

As culturas nacionais buscam representar e unificar diferentes classes, gêneros e raças como pertencentes a uma nação de modo semelhante às representações de cultura superior que se tentava impor na Modernidade. Em uma

cultura nacional, uma ou mais línguas oficiais são selecionadas como representativas de um país, territórios são delimitados para marcar “quem é incluído” (os nativos) e “quem é excluído” (os estrangeiros), valores e costumes homogêneos são criados e defendidos como tradição. Aquilo que é selecionado é visto como bom e verdadeiro. Assim, a cultura nacional pode ser considerada como um “dispositivo da modernidade” (HALL, 1999, p. 50) por buscar normalizar, padronizar uma identidade única e fixa por meio de histórias, memórias e imagens construídas, criando uma única cultura em um espaço geográfico onde existem várias. Entretanto, Hall (1999, p. 62) ressalva que, embora isso aconteça, “as nações modernas são, todas, híbridos culturais”. Elas “são formadas e transformadas no interior da representação” (ibidem, p. 48).

A partir do início do século XX, surgem críticas ao conceito de cultura da Modernidade. Conforme Veiga-Neto (2003, p. 11), “os primeiros ataques vieram da antropologia, da linguística e da filosofia; e logo parte da sociologia também começou a colocar em questão a epistemologia monocultural”, questionando as teorias que defendiam uma Cultura como “única e universal” (ibidem, p. 7). Somando-se a essas disciplinas, surge o campo dos EC na Universidade de Birmingham em 1964 como um campo de debates contra concepções elitistas de cultura.

As obras pioneiras desse campo teórico são produzidas por estudantes de origem popular que tiveram acesso às instituições de elite britânica através do processo de democratização. Esses estudos “analisavam a cultura popular como integrantes dela e não como quem olha a distância, cautelosamente, sem qualquer ponto de contato”, esclarece Costa (2000, p. 18). *Culture and Society 1780-1950* (WILLIAMS, 1958), considerada uma das obras fundadoras dos EC, é um exemplo de obra que buscava “rejeitar uma noção singular e dominante de cultura” (COSTA, 2000, p. 19).

Essa compreensão da pluralidade cultural não é exclusiva desse período, mas é fortemente marcada nesse tempo. Conforme Williams (1976, p. 89), Herder, ao criticar a hegemonia da cultura europeia na obra não acabada *“Ideas on the Philosophy of History of Mankind”* (1784 – 91), propunha usar o termo “culturas”, enfatizando uma mudança no uso (e no entendimento) de cultura, até então compreendida em relação à civilização – e por vezes confundida como sinônimo dessa. Como explica Williams (1976, p. 89), “culturas” se referia aos seguintes aspectos:

[não só às] específicas e variadas culturas de diferentes nações e períodos, mas também às específicas e variadas culturas de grupos sociais e econômicos dentro de uma nação. Esse entendimento foi amplamente desenvolvido, no movimento Romântico, como uma alternativa para a ‘civilização’ ortodoxa e dominante.

Esse uso do termo culturas é retomado e reformulado no pós-modernismo e também por diversos autores, como, por exemplo, por Holliday (1999), através da noção de “pequenas culturas”. Holliday (1999, p. 240) defende a noção de pequenas culturas como “quaisquer agrupamentos sociais coesivos que não estão ligados à grande cultura”, podendo ser, por exemplo, agrupamentos de vizinhança ou grupos de trabalho, indicando, assim, uma visão heterogênea e não-essencialista. Semelhante entendimento é apresentado por HALL (1997b, p. 13) ao afirmar que “cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio *universo* distinto de significados e práticas — sua própria cultura”. A cultura de cada instituição ou atividade social pode ser compreendida como uma pequena cultura, conforme a denominação de Holliday.

As duas noções, pequenas culturas e grandes culturas, são próprias de Holliday (1999, p. 237). Porém, o autor ressalva que o uso delas já tinha sido feito no campo acadêmico e popular, mas sem uma distinção clara. Um desses usos pode ser constatado quando, ao buscar definir a noção de pequenas culturas, o autor o faz citando as palavras de Beales et al. (1967, p. 9): “Pequena cultura é então a ‘soma de todos processos, acontecimentos ou atividades nas quais um dado conjunto ou vários conjuntos de pessoas habitualmente se engajam” (HOLLIDAY, 1999, p. 248).

A noção de pequenas culturas é baseada em uma ideia “não-essencialista porque não está relacionada a essências de entidades étnicas, nacionais ou internacionais”, afirma Holliday (1999, p. 240). O autor acrescenta que o uso do termo “pequenas” “não é somente por uma questão de tamanho, mas pelo grau de imposição da realidade” (ibidem, p. 240). As pequenas culturas não impõem uma realidade, uma essência ou uma identidade fixa – diferentemente das grandes culturas que produzem diferenças étnicas, nacionais, raciais, estabelecendo uma identidade unificada. Essa noção não aprisiona ou impõe representações, não pressupõe pré-conceitos ou pré-definições, mas busca compreender cultura como todos os tipos de agrupamentos sociais coesos e significativos para os membros.

Motta-Roth (2005, p. 184) compartilha dessa visão ao formular uma definição de cultura como “o conhecimento compartilhado, por qualquer grupo social, sobre

práticas sociais”. Um exemplo dessa prática dada pela autora é “a marcação do gado na cultura gaúcha e a roda de chimarrão, e os produtos identificados como cultura material desse grupo, como a boleadeira ou a cuia e a bomba”. Tais práticas e artefatos estão implicados na significação, constituindo as pequenas culturas (HOLLIDAY, 1999), a cultura campeira gaúcha.

Para marcar oposição aos significados homogeneizantes de cultura produzidos na Modernidade, autores, principalmente aqueles ligados ao campo dos EC, começam a utilizar o termo culturas, no plural, assinalando, desse modo, a inexistência de uma única cultura e de uma Cultura superior a outras (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Lemert (2000, p. 44) argumenta que a adoção do termo culturas no pós-modernismo é feita porque “o pós-modernismo é uma cultura que prefere decompor as coisas, respeitar as várias partes do mundo social. Ao falar de cultura, prefere falar de culturas”.

Além de críticas ao conceito de cultura, são postos em xeque a racionalidade moderna, o progresso, as Verdades Universais, a crença na ciência como salvadora da humanidade, as metanarrativas (as grandes histórias que explicam o mundo, como o Iluminismo, por exemplo), o entendimento de sujeito constituído por “uma” identidade fixa. Há um “colapso do modernismo” (LEMERT, 2000, p. 43) que é chamado de Pós-modernidade⁶.

Diferentes teóricos têm enfatizado aspectos específicos da Pós-modernidade, o que sugere diferentes enfoques para a mesma condição cultural. Conforme Lyotard (1988, p.14), Pós-moderno é “o novo estado da cultura, após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do século XIX”. Essas transformações, segundo o autor, referem-se ao abandono das metanarrativas iluministas, dentre elas aquelas que se referem às identidades de um sujeito centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, masculino.

Para Harvey (1992), Pós-moderno é uma condição cultural caracterizada principalmente pela fragmentação, pelo descontínuo, pela efemeridade, superficialidade, pelo caótico, pela compressão espaço-tempo. Jameson (1996) compreende esse período como a lógica cultural do capitalismo avançado, sugerindo uma continuidade com o período anterior, a Modernidade, diferentemente da ideia de

⁶ Lemert (2000, p. 48) distingue ‘Pós-modernidade’ como “um estado de coisas do mundo supostamente novo” de ‘Pós-modernismo’ como “uma teoria ou postura cultural relativa a essas coisas”.

ruptura que o prefixo “pós” possa indicar. Já Bauman (2004) prefere utilizar a expressão “modernidade líquida” para marcar que tudo é leve, se esvai facilmente, nada é sólido, nada é estável ou mantém sua forma com facilidade. Os pressupostos “sólidos” que sustentavam a Modernidade (como as identidades fixas e acabadas, por exemplo, ou mesmo as metanarrativas) são “derretidos” na Modernidade Líquida, passando a ser fluidos e dinâmicos. Nesse entendimento, culturas, em seu aspecto substantivo, também são líquidas, uma vez que são construídas por um processo dinâmico e estão em constante transformação.

Cabe ressaltar, ainda, que essa visão Pós-Moderna é produtiva para o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural uma vez que a compreensão de culturas como heterogêneas e a negação da existência de uma cultura superior à outra auxilia na sensibilização das diferenças, no diálogo com o outro, na negociação dos significados – habilidades necessárias a essa competência.

Com base no que foi exposto, sistematizo os aspectos das duas visões de culturas, homogênea e heterogênea, no quadro 1. Essa sistematização serve de base à investigação de visão(ões) de cultura(s) que perpassam as coleções didáticas de ILA desta tese.

Quadro 1 – Síntese de duas visões de culturas: homogênea e heterogênea

Visão homogênea	Visão heterogênea
<ul style="list-style-type: none"> • entendimento de cultura na Modernidade • essencialista • uma cultura (unicidade) • Cultura superior (gravada em maiúsculo) – alta cultura <i>versus</i> baixa cultura • processo fixo, acabado • grandes culturas (nação, etnia, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • entendimento de cultura na Pós-modernidade • não-essencialista • pluralidade cultural (diversidade) • culturas (gravada no plural e em minúsculo) • processo dinâmico e em transformação • pequenas culturas (agrupamentos sociais coesivos)

Na seção seguinte, trago discussões para defender um conceito de cultura, o de conjunto de práticas de significação, formulado por Hall (1997a) a partir da

compreensão da “virada cultural”. Visão de cultura e conceito de cultura se distinguem pois o primeiro se refere a percepções de culturas enquanto que o segundo busca categorizar definições.

1.1.1 Culturas como um conjunto de práticas de significação

Somando-se a essas transformações sobre o estado da cultura que afetam o modo como compreendemos o mundo, há também as contribuições da “virada linguística” ou “giro linguístico” para o modo de compreender o conceito de culturas. É a obra de Richard Rorty, intitulada *The linguistic turn* (1966), uma obra da filosofia da linguagem, que populariza a expressão.

Gracia (2004, p. 25) explica que: “o giro linguístico não é um fato preciso e sim um fenômeno que vai se formando progressivamente”. Se antes o “mundo das ideias”, o “penso, logo existo”, de Descartes, era o foco dos debates, agora são os enunciados linguísticos. No giro linguístico ou virada linguística, a linguagem passa a ser compreendida como constituidora da realidade, não mais apenas descrevendo ou representando-a (GRACIA, 2004) – visão influenciada pela ideia de que os discursos constituem as coisas e os sujeitos, segundo Foucault (2007; 2008). A linguagem começa a ocupar, desse modo, “uma posição privilegiada na construção e circulação do significado” (HALL, 1997a, p. 9). Um efeito da virada linguística na LA é a compreensão de que “a linguagem não apenas reflete passivamente uma pré-existente realidade social. Ela é um agente ativo na construção dessa realidade”, como sintetiza Halliday (1991, p. 17).

O estudo de Austin (1999) sobre os atos de fala é uma das contribuições para esse entendimento de linguagem como constituidora da realidade. Ao analisar os atos/enunciados performativos, Austin mostra como é possível “fazer coisas” através da linguagem. Ao dizer, por exemplo, “aceito” em uma celebração de casamento, na presença de um juiz ou padre, a união entre duas pessoas é instituída, torna-se uma realidade. Isso só é possível em culturas que assumem que um casamento se torna válido nesse contexto. Essa prática não faria sentido para uma tribo indígena, por exemplo. A prática cultural de “casar” pressupõe significados compartilhados por membros de uma mesma cultura. E os significados associados ao ato de casar só existem nessa situação. Fora disso, não é visto como válido. Essa teoria dos atos de fala permite compreender a linguagem como constituidora da “realidade”.

O outro tipo de ato/enunciado é o constativo, que descreve ou relata o estado das coisas, sendo submetido ao critério de verificabilidade em termos de ser verdadeiro ou falso. Trata-se da ação de constatar a verdade ou falsidade. Por meio dessa ação, é possível definir o que existe ou não e de que modo. A(s) realidade(s) pode(m) ou não ser(em) “verdadeira(s)”. Os significados expressos nesse tipo de ato atuam nas concepções e visões da realidade. Um exemplo dessa construção da realidade pode ser encontrado no enunciado do Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988):

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

No aposto, o direito à educação e o dever do Estado passa a ser uma realidade que é realizada em uma lei federal. A veracidade pode ser comprovada pelo tipo de texto (gênero) em que é produzida, uma legislação, e por quem a produz, o Governo Federal. Valores culturais que perpassam esse texto (tais como o poder das leis e do governo) possibilitam pressupor que há (existe) o direito à educação, constituindo esse enunciado como uma realidade, uma verdade.

Esse enunciado também pode ser visto como um ato performativo de “declarar o direito à educação”, o que reforça a concepção de linguagem como constituidora da realidade. Quem tem o poder de desempenhar uma ação, com que efetividade propõe enunciados, e sobre quais condições os realizam, pode atuar sobre a constituição de visões de mundo. É desse modo, portanto, que os dois tipos de enunciados passam a serem compreendidos como formas de significar a(s) realidade(s), de constituí-la(s) por meio da linguagem, apontando, assim, para uma estreita relação entre elas.

A virada linguística produziu efeitos na compreensão de cultura, resultando, assim, na “virada cultural”. Hall (1997a, p. 10) explica que

a ‘virada cultural’ está intimamente ligada a essa nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas⁷ aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas.

⁷ Para Foucault (2008, p. 132), formação discursiva se caracteriza por uma “lei de coexistência” de um conjunto de enunciados no qual se pode encontrar uma regularidade, uma ordem, transformações.

O autor exemplifica esse conceito de cultura através da discussão do termo “pedra”, afirmando que identificamos determinado objeto como tal devido à forma de classificar e de atribuir significados aos objetos. Essa classificação é o que torna possível diferenciar um objeto de outro (de madeira, de plástico, ou mesmo de rocha, por exemplo). Isso não significa dizer que os objetos não existam fora desse sistema de significação, mas que os significados que atribuímos aos objetos se dão “a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos” (HALL, 1997a, p. 10).

Nesse sentido, os discursos produzem os objetos de conhecimento, uma vez que os significados são produzidos dentro de discursos e não fora deles (HALL, 1997a). O autor define discurso da seguinte forma:

uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu *significado* é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo [grifo do autor] (HALL, 1997a, p. 10).

Nesse entendimento, os significados não são naturais, mas são construídos discursivamente nas práticas culturais. A partir da virada cultural, cultura passa a ser compreendida como um conjunto de práticas de significação, pois é dentro dela que os significados são produzidos e partilhados por membros de uma comunidade (HALL, 1997b, p. 2). Semelhante entendimento é apresentado na LA por Halliday e Hassan (1989). Os autores definem cultura como “um conjunto de sistemas semióticos, um conjunto de sistemas de significados, todos interligados” (ibidem, p. 4). Tomando ambas definições dos dois campos teóricos, é possível formular que cultura está estritamente ligada aos modos de fazer-significar partilhados por membros de uma mesma e específica comunidade.

Segundo Foucault (2008, p.132), “um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo”.

Hall (1997b, p. 2) exemplifica esse entendimento ao considerar duas pessoas de uma mesma cultura. Dizer que pertencem a uma mesma cultura implica dizer que os significados que partilham, o modo como interpretam o mundo, o modo como se expressam, como pensam, o que sentem sobre o mundo são compartilhados. É por isso que uma pessoa pode compreender a outra.

Um exemplo disso pode ser observado através de um relato de Lemert (2000, p. 41) sobre um passeio à noite na cidade de Kyongju, na Coréia do Sul, na companhia do professor Coreano Hong-Woo Kim:

Num café à beira do lago, um cantor interpretava canções de amor americanas num inglês perfeito. Tentei contar ao professor Kim sobre as muitas outras vezes que eu, quando jovem, passeara em noites de verão à beira de lagos e mares ouvindo canções como aquelas. Mas não consegui transmitir o exato sentido dos verões no Maine e do romance adolescente norte-americano. As culturas são simplesmente demasiado distintas em termos de detalhes relativos aos sentimentos e às lembranças.

Essa incapacidade de transmitir os sentimentos não se deve a uma “falta de” vocabulário de Lemert, nem pelo fato de não haver na língua de ambos termos para expressar sentimentos ou emoções sobre aquela experiência, mas sim porque não partilham da mesma cultura e, portanto, não partilham os mesmos significados, não interpretam o mundo da mesma maneira. A “cultura depende que os participantes interpretem significativamente o que está acontecendo ao redor deles, e que façam sentido do mundo de modos praticamente similares” (HALL, 1997b, p. 2). É nesse sentido que a cultura molda os nossos modos de ser, sentir, pensar.

Contudo, apesar de não conseguirem transmitir a complexidade dos sentimentos que os atravessam nessa situação específica, alguns outros aspectos culturais mais gerais são partilhados, tais como aqueles sentimentos e lembranças que são evocados por uma música. Isso é possível porque ambos partilham dos mesmos gêneros (MILLER, 1984, 1994) e, portanto, compartilham a mesma prática social – que é a de evocar lembranças por meio de uma música –, compartilham uma pequena cultura (HOLLIDAY, 1999).

Nesse viés, Kress e van Leeuwen (2006, p. 2) afirmam que, assim como as estruturas linguísticas, também as estruturas visuais dizem respeito a modos de interpretação particulares da experiência. Eles sustentam que os significados pertencem antes à cultura do que aos modos semióticos específicos porque a forma como as coisas são “ditas” tanto visual como verbalmente, a forma como os

significados são produzidos e partilhados por diferentes modos semióticos são cultural e historicamente específicos. Para Halliday e Hasan (1989, p. 4), a língua e os visuais são sistemas de significação que “constituem a cultura humana”.

No caso de artefatos culturais como o LD-ILA, por exemplo, a linguagem, por meio de sistemas multissemióticos, pode estar atuando como constituidora de uma ou de várias realidades e, especialmente ao que se refere ao objetivo desta tese, e em relação a visões de culturas.

Na seção seguinte, retomo a discussão sobre a relação entre cultura e ensino de ILA apresentada na Introdução para abordar algumas críticas a esse respeito. Além disso, trago alguns autores que preconizam a abordagem de cultura como pequena cultura nas práticas pedagógicas.

1.2 CULTURAS E ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

As questões envolvendo ILA e cultura vão além das salas de aula, demandando uma postura crítica frente à negociação de significados por sujeitos que pertencem a diferentes culturas. Um exemplo disso é manifestado em uma postagem de uma jovem com menos de 30 anos, Rebecca Dimitroff, uma professora estadunidense de ILA nos Estados Unidos.

[...] Meus alunos eram orgulhosos do lugar de onde eles vieram. Não importa onde, toda a vez que eles chegavam a um local ícone dos EUA eles pegavam a bandeira de seu país e posavam com ela. Eu já fotografei bandeiras do Brasil, Tailândia, China, México, Arábia e Japão. Todas com alunos sorridentes e felizes e todas em frente de algum lugar dos EUA que eles achavam legal.

Se eles tinham orgulho de seus países, não significaria que eles odiassem os EUA?

Não. Na verdade, eles apreciavam muito os EUA.

Vamos olhar para isso de outra forma. Se você tem orgulho de quem você é, significa que você menospreza os outros? Não! Meus alunos eram capazes de sentir orgulho de onde eles vieram E [grifo do autor] apreciar onde eles estavam e respeitar todos os outros alunos de todas partes do mundo. Isso é patriotismo.

Você sabe o que mais? Eles me ensinaram como apreciar ativamente outras culturas.

Frequentemente, quando eu entrava na sala de aula, eu via eles dividindo suas culturas uns com os outros. Eu encontrava um aluno da Tailândia ensinando a um aluno do Brasil como escrever seu nome em caracteres chineses [sic]. Eu encontrava um aluno da Arábia dividindo um lanche que ele trouxe de sua casa. Eu encontrava meus alunos brasileiros tocando bossa nova e tentando ensinar meus alunos do Japão como dançar samba.

Apropriação cultural por todos lados! Um horror!

Não. Veja, meus alunos são muito mais espertos do que a mídia. Meus alunos sabem que quando alguém de uma cultura diferente admira a sua e tenta dividi-la, você não está perdendo sua cultura. Pelo contrário, ambos estão mais enriquecidos pela troca.

Toda vez que eu levava meus alunos para o aeroporto para irem para casa, nós todos soluçávamos. Nós chorávamos porque nós estávamos tristes pela partida. Nós chorávamos porque nós estávamos felizes por termos nos encontrados. Muitos deles estavam também contentes por voltar para casa para suas famílias e amigos, mas ainda choravam pelos amigos que eles estavam deixando para trás.

Meus alunos são muitos mais espertos do que eu. Eu acho que eles são muito mais espertos do que a maioria de nós. Eu sei que eu pude aprender muito com eles.

Rebecca Dimitroff, *Facebook*, 31 de jan. de 2018, às 14:26

O texto publicado em uma rede social é uma reflexão a partir de dois tópicos justapostos, a sua experiência profissional com alunos de diversas nacionalidades e as notícias veiculadas na mídia de seu país citadas por ela e seus amigos nos comentários da postagem. Essas notícias têm as seguintes manchetes⁸: “Estadunidenses que praticam yoga contribuem para a supremacia branca, afirma professor da Universidade do Estado de Michigan”⁹; “Brincos de argola são minha cultura, não a sua tendência. Argolas são usadas por minorias como símbolo de resistência e força. Pense duas vezes antes de usá-las”¹⁰; Por que eu não suporto dançarinas do ventre brancas. Sabendo ou não, mulheres brancas que praticam dança do ventre estão se apropriando¹¹.

É produtivo questionar porque a atitude de ostentar a bandeira nacional do país de origem nos EUA e o tema da apropriação cultural são os pontos de partida da postagem da professora estadunidense. Uma possível hipótese sobre o motivo de tais questões estarem no centro de debate tem como base eventos histórico-políticos como a segurança e controle das fronteiras estadunidenses, principalmente em relação ao México, a guerra (anti)terrorista impulsionada após o atentado de 11 de setembro nas torres gêmeas e o ataque em Nova York em 2001, e a política adotada pelo governo do presidente Trump de pôr fim a programas migratórios, tais como Ação Diferida para os Chegados na Infância (DACA, em inglês), aumentando consideravelmente o número de deportações. Esses eventos trazem à tona debates

⁸ O sublinhado marca o título principal. O que segue é o título secundário.

⁹ Disponível em: <http://www.foxnews.com/us/2018/01/29/americans-who-practice-yoga-contribute-to-white-supremacy-michigan-state-university-professor-claims.html>

¹⁰ Disponível em: https://www.vice.com/en_au/article/j5ga5x/hoop-earrings-are-my-culture-not-your-trend

¹¹ Disponível em: https://www.salon.com/2014/03/04/why_i_cant_stand_white_belly_dancers/

e embates sobre identidades nacionais e nação e também sentimentos/comportamentos de “proteção” a uma identidade – a sua essência –, tais como as notícias compartilhadas pela professora estadunidense em sua postagem. Esse conjunto de acontecimentos pode despertar a atenção e questionamentos voltados para elementos nacionalistas e identitários.

O entendimento da professora Rebecca Dimitroff sobre quem são seus alunos tem como base a ideia da existência de identidade nacional que homogeneiza e generaliza identidades e culturas, que busca definir e unificar diversas culturas em espaços geográficos delimitados e diferenciar “nós” e “os outros”, apontando para uma essencialização da identidade nacional, uma visão de cultura da Modernidade.

Contudo, criticar a homogeneização e a generalização por meio da invenção de uma identidade nacional não significa negar, por exemplo, que o gênero musical Bossa Nova e o samba não sejam práticas culturais presentes no nosso país. Como afirma Hall (1997a) em relação a imagens associadas à identidade inglesa, questionar tais representações como constituidoras de uma identidade nacional não significar negar que sejam “verdadeiras”, mas sim que são incompletas. Essas práticas não são representativas de todas as culturas existentes em uma nação; elas são localizadas, pertencem a culturas específicas, ligadas a um tempo e espaços específicos. Em um único território delimitado geograficamente como país, há uma pluralidade de práticas, as quais podem ser muito diferentes entre si.

A visão moderna de cultura ainda está enraizada nas visões de alguns professores de ILA, tal como exemplifica o relato da professora estadunidense de ILA. Outros professores, ainda, podem não ter uma clareza sobre a abordagem de cultura em suas práticas pedagógicas e, como consequência, acabam fortalecendo visões estereotipadas, conforme indica um dos resultados da pesquisa de mestrado de Sarmiento (2001) com professores de um curso de inglês de uma empresa aérea. A pesquisadora constatou que “ao abordar costumes ou comportamento, houve uma tendência à generalização de características regionais ou nacionais, estimulando, assim, a criação de estereótipos” (ibidem, p. 95).

A necessidade de um claro entendimento de cultura em práticas de ensino de ILA não é atual, tendo já sido constatada por Brooks (1968, p. 204), doutor e professor de francês na Universidade de Yale, em suas pesquisas na década de 60: “Nós chegamos em um ponto no qual professores de língua estrangeiras devem eles mesmos decidir o que deve ser entendido por e feito sobre cultura porque ela se

relaciona a suas responsabilidades profissionais”. As salas de aulas de ILA são um espaço produtivo para a reflexão sobre visões de culturas porque são o espaço no qual as visões de mundo são postas em tensão.

Brooks (1968), partindo do consenso de que cultura deve ser ensinada em curso de língua, considerava que era preciso primeiro definir e explicitar um conceito de cultura “científico e humanístico” que pudesse “ser significativo em termos de acontecimentos diários em aulas de línguas nos estágios iniciais de instrução” (ibidem, p. 208); em segundo lugar, era preciso mostrar como a língua estava ligada à cultura. Brooks (1968, p. 207-8) cita seminários e projetos desenvolvidos a partir de 1953 interessados em examinar a relação entre cultura e o ensino de línguas adicionais.

No Brasil, o estudo de Moita Lopes (1996, p. 37), em meados da década de 90, também indicava um interesse crescente em ensino de cultura. Contudo, Moita Lopes (ibidem, p. 37-8) critica “uma atitude exageradamente positiva” em relação à cultura da língua inglesa que, para o autor, eram atitudes de “adoração”, de “glorificação” dessa cultura, uma visão “muito colonizada”. A visão de cultura criticada pelo autor se aproxima à de grande cultura, uma forma de homogeneização e de poder cultural que objetiva a construção de uma suposta unicidade – embora não tenha assim sido definido por ele.

Moita Lopes (1996) propõe que não é necessário ser bicultural para se tornar bilíngue por considerar cultura em termos de uma grande cultura. O autor traz dois exemplos:

Ora, as salas de aulas estão cheias de alunos que mal conhecem as regras sociais de uso da língua inglesa e que se comunicam perfeitamente nessa língua. São conhecidos os casos de pessoas que só incorporam as regras de uso ao morar no país onde a língua é falada como nativa e têm muito sucesso em exames de proficiência da língua inglesa antes de sair do Brasil (ibidem, p. 41).

A partir dessa visão de grande cultura, Moita Lopes (1996) critica o ensino de cultura no ensino de ILA instrumental, argumentando que o conhecimento de uma grande cultura não é importante para fins específicos.

Há pessoas que querem aprender uma LE [língua estrangeira] sem nenhuma motivação integrativa, ou seja, possuem somente uma motivação instrumental. Neste caso, parece que o ensino de cultura pode fazer pouco ou nada para preencher as suas necessidades de aprendizagem. Um aluno que precisa aprender a ler textos médicos, por exemplo, não tem necessidade nenhuma de ser exposto a aspectos culturais da LE que está aprendendo.

Para ele, o ensino deve seguir uma abordagem instrumental, o que destrói toda a importância dada ao ensino de cultura (ibidem, p. 39).

Essa crítica de que o ensino de línguas não deveria incluir aulas sobre a cultura de uma nação, etnia ou raça também é feita por Halliday (1991), Holliday (1999) e Kramersch (2013). Para esses autores, a abordagem de língua deve ser em Contexto de Cultura, mas não a de uma grande cultura. É preciso ensinar língua em seus contextos de culturas ou pequenas culturas, enfocando no processo de fazer-significar.

Apesar da crítica de Moita Lopes sobre o ensino de uma grande cultura ser apropriada e pertinente, não é possível ignorar que os textos médicos, por exemplo, estão inseridos em outras culturas, como a cultura médica. Um conjunto de textos pertencente a um gênero reflete ações retóricas recorrentes que dependem das tipificações disponíveis em cada cultura, variando assim de uma cultura para outra (MILLER, 1984, p. 162). Kramersch (2013, p. 68) aponta para a necessidade de abordar os aspectos históricos envolvidos nas práticas culturais. A autora traz o exemplo da prática islâmica das mulheres usarem véu. Não devem apenas ser explicitadas as diferenças culturais sobre os modos de se vestir, mas devem ser explicitadas as pressuposições, os pontos de vistas, as questões religiosas e históricas que envolvem essa prática. “Aprender sobre uma cultura estrangeira sem estar consciente das práticas discursivas dessa cultura pode levar a um entendimento a-histórico ou anacrônico dos outros e a uma essencialização” (ibidem, p. 68). Pode, ainda, levar a uma reprodução de estereótipos ou a uma prática acrítica.

Em uma sala de aula de ILA em que é possível encontrar alunos de diferentes nacionalidades, Holliday (1999, p. 249) afirma que haverá muitos “resíduos” de experiências nacionais ou étnicas. Mas a experiência escolar comum a esses diferentes alunos será a base para a formação de uma nova pequena cultura. O que é caracterizado como “resíduo” pelo autor é entendido como elementos (artefatos e práticas) culturais. As culturas das salas de aula de línguas adicionais podem ser compreendidas como pequenas culturas.

Esse entendimento tem como base o pensamento pós-moderno, discutido na seção 1.1, que compreende os sujeitos como constituídos de identidades múltiplas, fragmentárias, por vezes contraditórias, e que se caracterizam por assumir identidades diferentes em diferentes momentos (HALL, 1997b). É por possuir diferentes e supostas identidades que os sujeitos, dentro do contexto escolar, apesar

de suas diferentes identidades nacionais, assumem uma identidade de aluno e podem, portanto, compartilhar de uma mesma cultura. “Ao romper com as Metanarrativas, pressupostos sobre os quais se assenta a Modernidade, rompe-se também com as metanarrativas do sujeito moderno, um sujeito unificado, centrado, dotado das capacidades de razão”, como descreve Hall (1999). É por isso que os sujeitos podem sentir como se pertencessem a diferentes culturas, porque não possuem uma, mas várias identidades.

Nessa perspectiva, Halliday (1991), assim como Moita Lopes (1996) em relação ao ensino de ILA instrumental, critica o ensino de cultura baseado apenas em origens étnicas, defendendo que o contexto de ensino de língua deve ir além disso, já que os sujeitos circulam em muitas culturas, por vezes simultaneamente. O autor exemplifica: “há milhões de pessoas ao redor do mundo aprendendo inglês sem aprender nada a respeito da cultura britânica, ou estadunidense ou australiana no processo [de aprendizagem]” (ibidem, p. 18). Nessa visão, o ensino de língua não deveria se basear em uma grande cultura, enfatizando aspectos da cultura nacional, mas em pequenas culturas.

O relato da experiência de Halliday (1991, p. 17-19) como professor de uma disciplina de chinês acadêmico para um grupo de cientistas de uma universidade na Inglaterra exemplifica formas de ensinar língua em contextos (de cultura) sem a necessidade de uma abordagem da grande cultura. Seus alunos, apesar de quererem ler textos científicos em chinês, não estavam interessados na história, nas questões étnicas ou nos valores da cultura chinesa como uma grande cultura. Contudo, isso não significa que não houvesse um contexto para o ensino de gêneros. O contexto era a “cultura da ciência moderna”, praticada por sujeitos de diversas nacionalidades.

Moita Lopes (1996) também critica uma abordagem de ensino de língua inglesa que fomenta e exalta a ideia de competência linguística como a capacidade de agir discursivamente tal e qual um falante nativo.

A exigência de uma pronúncia tão perfeita quanto a do nativo e a incorporação de hábitos culturais, ou seja, a cópia xerox do falante nativo, não podem ter outro motivo senão o de domínio cultural. Tal atitude de imitação perfeita é o primeiro sintoma de alienação a se detectar, já que se trata de uma identificação total com o ‘outro’, com o conseqüente abandono de sua própria identidade cultural. Do ponto de vista educacional, nada poderia ser menos desejável. Não é isso que se entende por educação (ibidem, p. 42-43).

Nessa afirmação, é possível identificar três críticas interligadas a essa abordagem de ensino. A primeira diz respeito à visão de grande cultura, caracterizada por uma ideia essencialista e que se refere apenas a etnia, nação e raça. Nessa visão, a cultura que deve ser aprendida é aquela da nação. Gray (2010, p. 34) constata essa mesma visão no ensino de língua no século XX. Segundo o autor, a linguagem era vista como “um sistema puramente formal”. “Onde cultura era endereçada [...] frequentemente tomava a forma de uma introdução geral à vida dos ‘falantes nativos’ de uma nação-estado particular como o Reino Unido ou os Estados Unidos” (GRAY, 2010, p. 34). Esse endereçamento aponta para uma visão moderna de cultura.

A segunda crítica é a visão hegemônica de cultura, que evidencia relações de poder desiguais ao propor uma “cópia xerox” por meio de uma “imitação perfeita”, uma forma de aculturação por meio da incorporação de hábitos culturais. A “cultura nativa” é vista como a melhor e verdadeira cultura a ser apreendida no ensino de ILA.

A terceira crítica se refere à visão sobre a nossa própria cultura a fim de questionar o “mito do falante nativo” (KRAMSCH, 1993), à nossa identificação com o Outro no processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional. Esse mito se caracteriza por um processo de aculturação, uma vez que aspectos de “cultura nativa” são reproduzidos por falantes da língua adicional, tal como ocorre na imitação perfeita de sotaques. Motta-Roth (2006, p. 296) vê esse processo como um “problema de empoderamento (empowering) de nossa própria identidade (quem somos nós, qual nossa história)”. Para a autora, ao questionar esse mito, poderemos vivenciar e interagir com o Outro de “forma mais paritária” (ibidem, p. 296).

Ao criticar tais “atitudes colonialistas”, Moita Lopes (1996) não defende uma outra concepção ou visão de cultura, mas que é possível ensinar língua sem ensinar cultura, que ele entendia como elementos de uma grande cultura, uma visão moderna de cultura. Contudo, cultura não é uma “quinta habilidade” a ser ensinada além da fala, leitura, escrita e escuta, como defende Kramersch (1993, p. 1). Segundo a autora (ibidem, p.1), ela está no “background”, desacomodando e surpreendendo os bons aprendizes de língua, “tornando evidente as limitações das suas competências comunicativas duramente conquistadas, desafiando suas habilidades de fazer sentido do mundo ao seu redor”.

No que diz respeito ao ensino de ILA, não se trata, portanto, de propor uma aculturação¹² ou de replicar a cultura de uma suposta nação, tais como as regras, os valores, os papéis sociais esperados ou outros aspectos da suposta cultura da nação britânica ou estadunidense; mas sim de compreender os significados dentro do contexto, de negociar e redesenhar tais significados, produzindo novos – conforme a concepção de design proposta por *The New London Group* (1996) e posteriormente retomada por Cope e Kalantzis (2009).

Essas questões podem ser exemplificadas por uma discussão trazida por Kramersch (1993, p. 45) sobre a “ambivalência dos papéis sociais”. Em uma aula de ILA, a professora ensinou seus alunos japoneses a se apresentarem à outra pessoa em situações informais dizendo os seus primeiros nomes. Contudo, o aluno japonês mais velho se apresentou usando o pronome de tratamento “senhor” seguido de seu sobrenome. Gramaticalmente, não houve erro nenhum. Entretanto, apresentar-se a outra pessoa pelo nome ou sobrenome em situações informais como a sala de aula produz efeitos e reações diferentes aos outros alunos. A autora questiona (ibidem, p. 44): “em que medida podemos e devemos ensinar formas de discurso e insistir na sua produção pelos alunos da língua adicional?”

Os contextos moldam as ações e escolhas dos sujeitos, mas também são moldados por eles. Para Kramersch (1993, p. 46), “contexto deve ser visto, portanto, não como dado naturalmente, mas como uma construção social, o produto de escolhas linguísticas feitas por dois ou mais indivíduos interagindo através da linguagem”. Assim, o caso do aluno japonês, ao querer usar o pronome “senhor” e seu sobrenome para se apresentar a uma pessoa, implicaria um redesenhamento das relações sociais no contexto exposto. Nessa situação, o papel do professor aqui seria o de o ajudar a compreender os possíveis significados e efeitos dessa escolha linguística nas culturas – e talvez não somente na suposta cultura estadunidense ou britânica, mas também em outras culturas que têm ou não a língua inglesa como língua materna, enfatizando que os significados produzidos dependem dos contextos específicos.

Contribuindo para esse debate, Sarmiento (2004) defende que o ensino de língua e cultura não deve ser uma “questão de moralidade”, impondo, por exemplo,

¹² Para Kramersch (1998, p. 125), aculturação é “o processo de internalização de uma cultura de uma comunidade discursiva” – sendo essa entendida como um grupo social que partilha dos mesmos objetivos de propósitos no uso de uma língua.

modos de expressão por serem mais corteses. Para Sarmiento (2004, p. 21), o aluno deve ser “responsável por suas próprias palavras, expressando-se na forma em que escolher, quer seja rudemente ou polidamente, ou de outra forma”. Para isso, o aluno deve ser capaz de analisar e escolher de forma consciente e crítica entre um modo mais polido ou mais rude de interação e também de optar entre acomodação ou oposição cultural. Desse modo, ao empoderar o aluno japonês, esse poderá decidir o modo de se apresentar, aceitando ou contestando os significados de uma outra cultura ou negociando os de sua própria, consciente dos efeitos e reações de sua escolha.

Ensinar língua sem explicitar e interpretar aspectos contextuais envolvidos nos modos de agir discursivamente é ensinar língua em contexto artificial ou inexistente. Em uma perspectiva crítica, as salas de aula são um espaço em que os sujeitos engajados nas práticas tencionam, contestam, negociam e redefinem os significados, descontextualizando e recontextualizando-os (HALLIDAY, 1991). A interpretação dos contextos possibilita compreender os significados produzidos nas práticas culturais.

Para lidar com tais questões de escolha de significados, Motta-Roth (2006, p. 296) sugere o desenvolvimento de um processo dialógico. Por meio desse processo, podem ser discutidas as visões que os falantes nativos têm a respeito dos falantes de outras línguas bem como o caminho inverso, as visões que os falantes de outras línguas têm a respeito dos falantes nativos, fortalecendo, desse modo, um diálogo entre culturas, entre nós e os outros, o que levaria à construção de um conhecimento intercultural.

O processo dialógico possibilita a reflexão de si, das próprias identidades ao sermos confrontados com o olhar do outro sobre nós, um olhar diferente daqueles que pertencem a nossa cultura. Segundo Motta-Roth (2006, p. 297), “ao analisarmos como somos vistos a partir de valores e crenças estrangeiras, vemos desnaturalizada nossa cultura e enxergamos maneiras alternativas de representar nossa[s] identidade[s]”. Além disso, ao discutirmos tais visões, podemos exercer o poder de aceitá-las ou contestá-las, redefinindo os significados produzidos ou reproduzindo outros.

Esse processo dialógico ocorre por meio de uma sensibilização à diferença e à negociação de significados, habilidades desenvolvidas através de uma competência comunicativa intercultural, entendida como “habilidades em sustentar comunicação com o Outro que parte de sistemas de referência diferentes dos nossos” (MOTTA-

ROTH, 2006, p. 295). Essa competência promove a compreensão dos saberes, valores e modos de se expressar do outro e de si mesmo, aspectos esses implicados nas redes do poder, compreendendo o outro como alguém que vai além de uma forma estereotipada. Nas palavras de Motta-Roth (2006, p. 295), essa competência “pressupõe uma visão dialética entre culturas diferentes, que nos possibilite cruzar fronteiras entre sistemas culturais diferentes, tornando explícitas as diferenças entre nossos contextos e práticas sociais”. Por meio dessa competência seria possível transitarmos entre diferentes culturas de uma forma mais empoderada e crítica.

A visão do outro sobre nós e quais significados dessa visão são positivos ou quais devemos contestar parece ser pouco explorado no contexto em sala de aula. Motta-Roth (2006, p. 297) ressalta a importância de considerar tais visões no ensino de língua adicional:

não apenas aprender conteúdos da língua ou obter informações pontuais sobre a cultura-alvo, mas construir conhecimento intercultural a partir dessa experiência pedagógica: discutindo a visão que o Outro tem de nós, determinando se aceitamos ou rejeitamos essa visão e comparando semelhanças e diferenças entre as concepções de mundo nas duas culturas.

O desenvolvimento de uma competência intercultural baseado apenas no respeito e tolerância pode ser um aspecto questionável. Apesar de serem aspectos humanísticos desejáveis, Silva (2004, p. 88) afirma que, numa concepção mais crítica do multiculturalismo, “as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas” (ibidem, p. 88). Silva (2004) explica que a ideia de tolerância e respeito supõe “uma certa superioridade por parte de quem [a] mostra”. Nessa perspectiva, “a diferença é permanentemente colocada em questão” (ibidem, p. 89). Não se trata, assim, de respeitar ou tolerar as diferenças, mas de tensionar e negociar significados associados à elas.

A contestação da significação é uma característica de uma prática pedagógica crítica que busca promover um entendimento de culturas como espaço de circulação, negociação e produção de significados, como um espaço da diferença e de poder, como “um campo de luta em torno da significação” (SILVA, 2004, p. 133), visão essa defendida pelos EC (conforme, por exemplo, Johnson, 1999; Martín-Barbero, 1997; Hall, 1996).

A partir dessa compreensão, Silva (2004, p. 133-134), autor que desenvolveu pesquisas e importantes traduções de autores¹³ na área dos EC no Brasil, formula uma produtiva definição de cultura, enfatizando essa luta pela significação:

Cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é [...] um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder.

Nessa definição, o campo da cultura é um campo simbólico e discursivo, o lugar no qual os significados são tensionados, confrontados, negociados, renegociados, transformados. Os significados partilhados nas culturas não são “dados”, fixos ou naturais e, por isso, podem ser contestados ou mesmo não ser compartilhados por todos membros de uma mesma cultura. Enquanto um grupo tenta estabelecer e produzir significados daquilo que considera “verdades”, outro grupo tenta confrontar, renegociar, contrapor tais “verdades” e produzir as suas – isso caracterizaria os jogos de poder. Essa visão mostra um poder produtivo – um conceito de Foucault que é adotado pelos EC –, porque o poder produz saberes e “verdades”. Uma prática pedagógica crítica procuraria expor a produção da significação.

Conforme esclarece Veiga-Neto (2000, p. 64), os EC adotam duas ideias distintas de poder: na perspectiva da teoria crítica, poder é visto como forma de dominação, de imposição, exercido com a finalidade de:

submeter os outros à vontade de uma classe social (dominante), de uma instituição ou do Estado. Nesse sentido, o poder é visto como uma função que se exerce verticalmente – de cima para baixo – e que emana de um centro e cujo limite é a violência. [...] o poder deriva de processos sociais e econômicos, tais como as lutas de classe, os modos de produção, a ideologia, etc.

A outra ideia é adotada de Foucault, entendendo poder “como ação sobre outra ação todas elas pulverizadas, distribuídas, capilarizadas, manifestações de uma vontade de potência cujo objetivo é estruturar o campo das ações alheias” (ibidem, p. 64). Não se trata de uma oposição binária, entre dominadores e dominados, nem de

¹³ Ver, por exemplo, tradução de Hall (1999).

violência. O poder é visto como “produtivo: ele inventa estratégias que o potencializam; ele engendra saberes que o justificam e encobrem; ele nos desobriga da violência e, assim, ele economiza os custos da dominação” (ibidem, p. 64).

Veiga-Neto (2000, p. 65) busca aproximar essas duas vertentes de poder:

podemos continuar adotando o sentido foucaultiano de poder, sem deixar de reconhecer as imposições verticais de dominação – vistas pela teoria crítica como relações de poder – de que somos alvo intensa e constantemente, seja por parte de outras frações da sociedade, seja por parte das instituições e do Estado (que, em geral, representam os interesses dessas outras frações). Se quisermos seguir a perspectiva foucaultiana, será preciso reconhecer que ‘sem dúvida, os mecanismos de sujeição não podem ser estudados fora de sua relação com os mecanismos de exploração e dominação’ (FOUCAULT, 1995, p. 236); mas será também necessário atentar para o fato de que esses mecanismos de sujeição ‘não constituem apenas o ‘terminal’ de mecanismos mais fundamentais. Eles mantêm relações complexas e circulares com outras formas’. Será preciso atentar, outrossim, para o fato de que o Estado moderno opera tanto no sentido totalizante – com o que todos concordam –, quanto no sentido individualizante – conforme foi tematizado por Foucault, nos seus estudos sobre a governamentalização.

Na próxima seção, enfoco em um artefato frequente nas salas de aulas de ILA, o LD. Discuto a relação entre cultura e LD-ILA e o papel desse artefato na construção de visões de culturas. Conforme apresentado na Introdução, o LD-ILA é um artefato e prática cultural e, como tal, está implicado na produção e reprodução de visões de mundo, de realidades.

1.3 CULTURAS E O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Histórias únicas têm sido construídas para influenciar e estabelecer visões de mundo. Por meio delas, é possível compreender que quem tem poder de contá-las tem o poder de constituir “realidades”. A experiência de Adichie, apresentada mesmo que parcialmente nos excertos trazidos nesta seção, são um modo de exemplificar essa produção da realidade e de refletir de que modo os LD-ILA podem estar nos contando histórias únicas sobre as culturas e estabelecendo visões de mundo particulares.

[. . .] deixei a Nigéria para cursar universidade nos Estados Unidos. Eu tinha 19 anos. Minha colega de quarto estadunidense ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando eu disse que, por acaso, a Nigéria tinha o inglês como sua língua oficial. Ela perguntou se podia ouvir o que ela chamou de minha ‘música tribal’

e, conseqüentemente, ficou muito desapontada quando eu toquei minha fita da Mariah Carey. (Risos da plateia) Ela presumiu que eu não sabia como usar um fogão.

O que me impressionou foi que: ela sentiu pena de mim antes mesmo de ter me visto. Sua posição padrão para comigo, como uma africana, era um tipo de arrogância bem intencionada, piedade. Minha colega de quarto tinha uma única história sobre a África. Uma única história de catástrofe. Nessa única história não havia possibilidade de os africanos serem iguais a ela, de jeito nenhum. Nenhuma possibilidade de sentimentos mais complexos do que piedade. Nenhuma possibilidade de uma conexão como humanos iguais. Eu devo dizer que antes de ir para os Estados Unidos, eu não me identificava, conscientemente, como uma africana. Mas nos EUA, sempre que o tema África surgia, as pessoas recorriam a mim. Não importava que eu não soubesse nada sobre lugares como a Namíbia. Mas eu acabei por abraçar essa nova identidade. E, de muitas maneiras, agora eu penso em mim mesma como uma africana. Entretanto, ainda fico um pouco irritada quando se referem à África como um país (ADICHIE, 2009, 04min 12s).

A experiência da escritora nigeriana, contada em uma edição¹⁴ do programa TED¹⁵ com o título “o perigo de uma única história”, mostra o problema de reproduzir, repetidas vezes, versões de uma única narrativa sobre algo ou alguém. Ao fazer isso, objetos e sujeitos são reduzidos a algumas poucas características, são produzidas generalizações, são construídos ou reforçados estereótipos. Estereótipos são entendidos como um conjunto de formas de representar algo ou alguém atribuindo características simplificadas, generalizadas, selecionadas, resumidas, exageradas, entendidas como essenciais e como fixadas pela natureza (HALL, 1997c, p. 22). Como afirma Adichie (2009), uma única história constrói estereótipos porque (re)produz uma única visão – incompleta – sobre quem ou aquilo que é narrado.

A visão da colega de quarto estadunidense sobre mulheres africanas é interpretada por Adichie como efeito de versões de uma mesma história sobre a África, histórias que descrevem o continente como “um lugar de lindas paisagens, lindos animais e pessoas incompreensíveis, lutando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e AIDS, incapazes de falar por eles mesmos, e esperando serem salvos por um estrangeiro branco e gentil” (ibidem, 05min 55s). Para Adichie, histórias como essas contadas em diferentes versões e repetidas vezes podem ter ajudado a construir visões sobre a África e africanos tanto de sua colega estadunidense como de muitas outras pessoas.

¹⁴ Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story

¹⁵ TED é uma organização sem fins lucrativos criada em 1984 para divulgar ideias sobre Tecnologia, Entretenimento e Design (TED). Atualmente, são tratados uma diversidade de assuntos em diversas línguas, com palestras de até 18 minutos – conforme o site da organização (<https://www.ted.com/about/our-organization>).

Nesse sentido, essa problematização a respeito de histórias únicas pode ser trazida para o contexto de ILA, questionando estereótipos e preconceitos em textos e imagens reproduzidos nos LD-ILA. A presença de visões estereotipadas e preconceituosas – em relação às culturas (estrangeiras e nossas próprias) – é, inclusive, o primeiro critério de avaliação de coleções didáticas que participam do PNLD 2015, promovido pelo Governo Federal. Em sequência, o segundo critério avalia se há acesso à diversidade cultural por meio dos textos. Esses dois critérios, tomados em conjunto, preconizam uma visão heterogênea dos modos de ver e estar no mundo, contestando, assim, “versões de uma mesma história”, de uma determinada cultura apresentada nos LD-ILA que podem fortalecer visões estereotipadas.

Outros efeitos de versões de uma única história são exemplificados por Adichie ao falar sobre a construção de sua concepção de livros infantis. A experiência inicial de leitura foi com livros de escritores britânicos e estadunidenses que contavam histórias entrelaçadas em culturas diferentes daquelas em que ela vivia e, por isso, descreviam práticas culturais estrangeiras estranhas à sua realidade.

Práticas culturais são tomadas, nesta pesquisa, como ações sociais – modos de agir em conjunto que são relevantes para o significado (HALL,1997a) – que se caracterizam por serem significativas e recorrentes, partilhadas e construídas por membros de uma mesma comunidade, as quais são parte da constituição das culturas. Nessa perspectiva, as práticas descritas nos livros britânicos e estadunidenses não eram partilhadas pelas comunidades ou pelas culturas nas quais a autora pertencia ou se movimentava. Dentre as práticas estrangeiras desses livros infantis, ela descreve conversas cotidianas sobre o tempo, brincadeiras na neve, o hábito de tomar cerveja de gengibre. Mesmo sem nunca ter tido nenhum contato ou experienciado tais práticas, a leitura de versões de uma mesma história sobre práticas culturais fez com que ela escrevesse histórias semelhantes.

[...] o que eu lia eram livros infantis britânicos e estadunidenses. (ibidem, 00min 11s)

E quando comecei a escrever, [...] eu escrevia exatamente os tipos de histórias que eu lia. Todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis. Eles brincavam na neve. Comiam maçãs. (Risos) E eles falavam muito sobre o tempo, em como era maravilhoso o sol ter aparecido. (Risos) Agora, apesar do fato que eu morava na Nigéria [sic]. Eu nunca havia estado fora da Nigéria. Nós não tínhamos neve, nós comíamos mangas. E nós nunca falávamos sobre o tempo porque não era necessário. Meus personagens

também bebiam muita cerveja de gengibre porque as personagens dos livros britânicos que eu lia bebiam cerveja de gengibre. (ibidem, 00min 38s)
 [...] as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos. (ibidem, 01min 43)
 [...] o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi: salvou-me de ter uma única história sobre o que os livros são. (ibidem, 02min 35s)

A leitura de livros africanos, escritos com base em práticas culturais próximas a sua realidade, desconstruiu a sua ideia inicial sobre os livros infantis formulada a partir de versões de uma única história. “Histórias importam. Muitas histórias importam”, conclui Adichie (2009, 17min 13s). A pluralidade de histórias possibilita compreender sujeitos e culturas como ideias complexas, heterogêneas, que estão em constante movimento e (re)construção – o oposto do que ocorre nos estereótipos. Em relação aos LD-ILA, caberia questionar se os textos e as imagens apresentam versões de uma mesma “história” (discursos) que produziriam uma visão de cultura homogênea ou se são histórias diversas que dizem respeito a uma visão de cultura heterogênea.

Ainda, no caso das histórias, é produtivo destacar que quem narra produz saberes, produz “verdades” sobre o que é dito e, assim, exerce uma forma de poder sobre outros. Tais aspectos estão enredados na relação entre poder e saber mostrada por Foucault (2007), em que a produção de “verdades” é um modo de dominação. A produção de muitas histórias, no caso dos LD-ILA, mostraria a produção de muitas “verdades” sobre as culturas, sobre os modos de ver e estar no mundo, em contraposição a versões de uma história única, que generalizariam esses modos, podendo produzir ou fortalecer estereótipos das culturas. A produção de muitas histórias é, segundo Adichie (2009), uma forma de contestar visões hegemônicas, uma forma de luta pela significação.

O modo como as histórias são contadas (o papel de quem participa delas e as relações entre os participantes, quem é representado como protagonista ou herói e quem é coadjuvante ou anti-herói, como as histórias estão organizadas/estruturadas, o que é posto como principal ou secundário) também importam porque esses aspectos contribuem para a construção de visões sobre algo ou alguém ou sobre uma determinada comunidade. A observação feita por Adichie (2009, 10min 11s) exemplifica como a estrutura retórica pode mostrar o ponto de vista e o exercício de poder de quem narra.

O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com "em segundo lugar". Comece uma história com as flechas dos nativos estadunidenses, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente.

Esses exemplos trazidos por Adichie mostram que o modo como as histórias são contadas expressam visões de mundo daquele que conta. Assim, um mesmo fato pode ter diferentes versões dessas visões. O "herói" e o "bandido" podem ser representados inversamente dependendo da visão daquele que narra. Quem narra, tem o poder de construir realidades.

Assim como os exemplos dados por Adichie sobre como se constrói uma história única sobre algo, alguém ou sobre um povo ou uma cultura, os LD-ILA também podem estar fazendo o mesmo ao construir uma visão homogênea ou hegemônica de cultura. A título de ilustração de como os LD-ILA podem construir essas visões, pondero sobre os discursos de uma seção suplementar da coleção TO, intitulada *Culture Matters*. Essa seção é dividida em 6 subseções que, segundo o Manual do Professor (doravante Manual), abordam aspectos culturais: *People & Places; Everyday life; Cultural References; Arts; Language & Communication; A Brief History of English*.

Em se tratando de uma seção sobre "assuntos de cultura" (conforme o título) em um LD-ILA, parece haver uma separação entre cultura e língua, sendo abordagem de cultura (tanto seus aspectos substantivos quanto epistemológicos) uma opção, uma complementação das práticas pedagógicas. A crítica de Kramersch (1993) sobre cultura como uma "quinta habilidade" – discutida na seção 1.2 – ainda é válida no contexto da coleção TO.

Além de ser uma habilidade à parte e opcional, a abordagem de cultura nessa seção se baseia em uma visão hegemônica e homogênea por apresentar atividades que fazem referências apenas a regiões anglófonas. No volume 1 da coleção TO, em especial as subseções *People & Places* e *Cultural References*, é possível apontar uma abordagem de cultura restrita à visão de cultura nacional das regiões anglófonas, aspecto esse destacado inclusive nas definições dessas duas subseções. A subseção *People & Place* é definida por apresentar "informações básicas sobre a língua inglesa no mundo", segundo o Manual (SANTOS, 2013, p. 53). Já a subseção *Cultural*

References é definida por apresentar “informações sobre símbolos nacionais em países anglófonos” (ibidem, p.53).

Especificamente em relação à subseção *People & Places* (figura 1), há duas atividades sobre pessoas e lugares. A primeira, *English in the world*, são apresentados três conceitos de inglês tais como língua nativa, segunda língua e língua estrangeira, sem questionar as implicações envolvidas nesses conceitos. Não há uma atividade que promova a criticidade, apenas a identificação de regiões em um mapa onde inglês é falado como língua nativa. A identificação de regiões onde o inglês é falado como segunda língua ou como língua estrangeira, de acordo com as definições da atividade, não é realizada, o que corrobora o foco dessa seção em apresentar informações de países anglófonos.

A segunda atividade, *Indigenous people and their languages*, é uma atividade de leitura sobre o decréscimo do número de línguas indígenas em regiões colonizadas por europeus. Há apenas uma atividade que tem como único propósito relacionar a origem de palavras (*kiwi*, *kangoroos* e *igloo*) às regiões geográficas mencionadas no texto (*Moari*, *Australian Aboriginal* e *Canadian Aboriginal*). Novamente não há nenhuma atividade que promova a criticidade, que questione aspectos da colonização ou sobre as consequências da extinção de línguas.

Em relação à subseção *Cultural References* (figura 2), há uma atividade de palavras cruzadas baseada em símbolos nacionais de países anglófonos. A atividade requer apenas a identificação de alguns símbolos nacionais, sem promover uma discussão histórico-cultural associadas a eles e sem fazer nenhuma problematização a respeito de uma suposta cultura nacional. Desse modo, as atividades dessa subseção remetem à ideia de uma grande cultura.

Ao privilegiar, portanto, regiões anglófonas e símbolos nacionais como temáticas da seção *Cultural Matters*, uma única história sobre língua inglesa e cultura é criada: é a história de uma cultura anglófona, que parece ser a única merecedora de ser abordada no LD-ILA nessa seção complementar. Cultura não é apresentada na sua pluralidade e nem como um processo dinâmico e não-essencialista – conforme discutido na seção 1.1. Além disso, não é abordada de forma crítica, uma abordagem criticada por Kramsch (2013), Gray (2010) e Motta-Roth (2006) – conforme apresentado na Introdução.

Figura 1 – Subseção *People & Places*, seção *Culture Matters*, vol.1, TO

CULTURE MATTERS

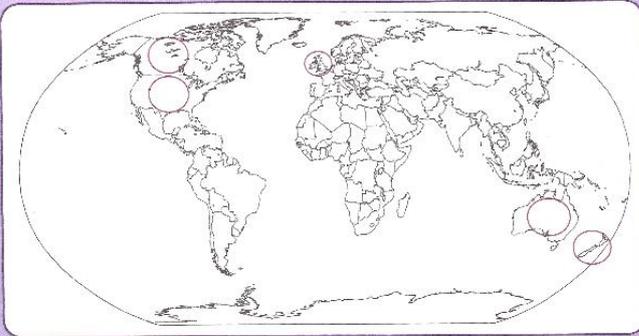
Para sugestões de como trabalhar o conteúdo da seção *Culture Matters*, ver o Manual do Professor.

PEOPLE & PLACES

ENGLISH IN THE WORLD READ

English as a Native Language (ENL):	about 350 million speakers from mainly the United Kingdom, the United States, Canada, Australia and New Zealand.
English as a Second Language (ESL):	about 350 million speakers from India, Singapore, Nigeria, Malaysia and other territories colonized by the British.
English as a Foreign Language (EFL):	about a billion speakers from countries such as Brazil, France, China, Egypt, and many others.

Circle five countries in the map where English is spoken as a native language. WRITE



INDIGENOUS PEOPLE AND THEIR LANGUAGES READ

When European colonizers arrived in the “New World” they found indigenous people in those places:

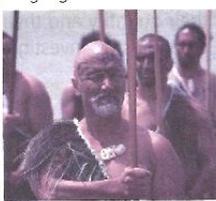
When Columbus arrived in **North America** in 1492, there were from 1.8 to 10 million indigenous people (called “Native Americans” in the USA and “Canadian Aboriginals” in Canada) and over 300 indigenous languages. By the 1970’s there were about 150 languages and most of those languages have very few speakers nowadays.



When James Cook arrived in **Australia** in 1770, there were more than 500 aboriginal languages, spoken by over 300,000 people. It is estimated that there are now about 250 languages, and approximately only 50,000 people speaking them.



The Maori are the indigenous people in **New Zealand**. It is estimated that there are about 100,000 speakers of Maori today and the language is now an optional second language in schools.



(Based on Crystal, David. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.)

Match the underlined words with their origins: WRITE

Do you like kiwi fruit?

Canadian Aboriginal (Eskimo)

I love kangaroos, what about you?

Maori

Who lives in an igloo?

Australian Aboriginal

Figura 2 – Subseção Cultural References, seção Culture Matters, vol.1, TO

CULTURAL REFERENCES

- Symbol of Australia.
- National plant of _____.
- The American flag is known as "_____ and Stripes".
- This bird has the same name as a fruit and is the symbol of New Zealand.
- The American _____ is also called a "buck".
- The British national anthem is called "God Save the _____" (or the King if there is a male monarch).
- National animal of Canada.
- St. George's Day (23rd of _____) is the national day in England.
- National sport in the USA.
- St. Patrick's _____ (17th of March) is the national day in Ireland.
- The _____ leaf is a national symbol of Canada.
- National sport in New Zealand.
- The British _____ is also called a "quid".
- The bald _____ is one of the symbols of the USA.
- The springbok is the national animal of _____ Africa.

Can you name some of the symbols of Brazil? Respostas esperadas: Os símbolos oficiais do Brasil são: bandeira de armas, candeia nacional, seio "adô" e "fêto nacional". As gurias pensavam: digam que na cultura brasileira (não oficial), há como a arara e a onça-pintada, o cupitacu... a cipoera.

167

Os LD-ILA, além de expressarem e de estarem enredados em visão(ões) de cultura(s), são também artefatos e práticas culturais, pois são produtos e ações culturais estruturados por meio de gêneros, estando, desse modo, implicados na (re)produção de visões de culturas. Essa concepção é discutida na subseção seguinte.

1.3.1 Livro didático como gênero: artefato e prática cultural

Entre todas as potencialidades de significados do sistema da língua, as culturas os selecionam e os organizam em recorrentes configurações de significado os quais são denominados gêneros (MARTIN, 2009, p. 12). Assim, "gênero pode ser definido como uma recorrente configuração de significados e a cultura como um sistema de gêneros" (MARTIN, 2009, p.13).

Como prática social significativa para determinada comunidade, os gêneros fazem parte da dinâmica das culturas, uma vez que dizem respeito a modos de agir conjuntamente implicados em saberes, valores, significados partilhados por agrupamentos sociais coesivos, ou seja, pequenas culturas. Para Holliday (1999, p. 251), o entendimento de gêneros como modos de usar a linguagem em uma ação social típica de uma comunidade "está claramente relacionada a dinâmica das pequenas culturas".

Os LD-ILA são compreendidos como gêneros porque apresentam enunciados relativamente estáveis, produzidos em condições particulares, com determinadas funções linguística e social, conforme definição de gênero de Bakhtin (2003, p. 279). Esse caráter "relativamente estável" permite aos interlocutores que reconheçam um certo gênero, criando, assim, uma expectativa e preparando-os para uma determinada reação. A respeito das expectativas dos gêneros, Devitt (2004, p. 12) esclarece que: "parte de tudo aquilo que os leitores e escritores reconhecem quando eles reconhecem gêneros são os papéis que eles desempenham, os papéis desempenhados por outras pessoas, o que eles conseguem obter do discurso e sobre o que são os discursos". Desse modo, os gêneros são formados a partir da recorrência de práticas culturais em contextos semelhantes.

Os LD-ILA têm propósitos e funções claramente delimitadas: como um mediador do conhecimento a ser ensinado e como uma prática pedagógica baseada em fundamentos teórico-metodológicos específicos. A estrutura do LD-ILA representa organização do conhecimento da língua inglesa, sendo frequentemente feita por agrupamento de conteúdos ou temas distribuídos em unidades ou seções. Apresenta uma descrição/explanação do conteúdo, seguida de exercícios, podendo haver atividades de ativação do conhecimento prévio no início das unidades. As respostas dos exercícios são dadas pelo professor em aula (e, na maioria das vezes, essas

constam no livro do professor). O livro é usado em sala de aula, mas pode haver atividades para serem realizadas em casa.

Os LD-ILA evidenciam os papéis sociais do professor e dos alunos, as relações (de poder) entre os sujeitos (quem tem o poder de decisão sobre qual e como usar o LD-ILA) e os discursos pedagógicos. O professor é o consumidor primário porque é quem escolhe o LD-ILA e é quem define quais textos e atividades são usados e de que forma; é o leitor mais experiente. Já os alunos são consumidores secundários porque não participam da escolha, apenas do uso (GRAY, 2010).

Além dos professores e alunos, os escritores e editores também são participantes dessa prática pois são eles que definem a estrutura e organização dos LD, selecionam o que ensinar e orientam o modo. Costa (2001), com base na leitura sobre a ordem do discurso de Foucault (2005), argumenta que quem tem o poder (ou o domínio) da língua (e dos gêneros), “é quem dá as cartas da representação, é quem diz o que tem ou não tem estatuto de ‘realidade’” (COSTA, 2001, p. 42). Os LD-ILA são, dessa forma, uma construção, uma seleção daquilo que é considerado representativo para o ensino de ILA por quem detém o poder de produzi-los.

Nesse sentido, quem tem o domínio de gêneros (do LD) é quem detém o poder (discursivo), é quem regula e governa as ações sociais (em especial as ações pedagógicas) e pode, desse modo, atuar na construção de uma realidade (de ensino de ILA), na construção de visões de mundo. Contudo, esse poder dos escritores e editores não é totalizante e apresenta fissuras, pois o professor tem autonomia para selecionar e excluir textos e atividades, focar e expandir conteúdos abordados no LD, além de recontextualizar o conteúdo para um contexto próximo a de seus alunos, mediando, assim, o conhecimento a ser ensinado.

Os LD-ILA são artefatos significativos para as culturas escolares (pequenas culturas), estão relacionados ao modo de agir conjuntamente (professor e aluno) nessas culturas e estão enredados nos discursos sobre os saberes e valores pedagógicos vistos como importantes para o ensino de ILA. Na perspectiva de gênero, os LD-ILA são tanto artefatos quanto práticas culturais expressos nas culturas escolares.

Artefatos são entendidos, no campo dos EC, como produções implicadas na significação e enredadas em um contexto de uma determinada cultura. São objetos significativos vinculados a práticas sociais e modos de vida de uma cultura (DU GAY, 1997). Nesse sentido, os artefatos são “sistemas de significação implicados na

produção de identidades e subjetividades, no contexto das relações de poder” (SILVA, 2004, p. 142). E como artefatos, os textos são partes dos sistemas de significação culturais, atuando na constituição de visões de mundo e nas constituições identitárias. É devido a esse potencial papel na (re)produção da significação que as análises de LD-ILA como um artefato são produtivas para a compressão de visões de culturas.

Compartilhando dessa mesma visão dos EC, Miller¹⁶ (1984, p. 164) sugere uma forma de ver gêneros como um antropólogo vê um artefato de uma civilização antiga. Assim como esse especialista busca estabelecer relações entre saberes e práticas de uma civilização por meio de artefatos “achados” ou “descobertos”, também podemos compreender as culturas por meio de gêneros como artefatos culturais. Em estudo posterior, Miller (1994, p.69) formula uma definição de gênero “como um produto que tem funções particulares, que se encaixa dentro de um sistema de funções e de outros artefatos”. Segundo Miller (1984, p. 165), a análise de gêneros pode servir tanto para explicitar as escolhas particulares de falantes e escritores quanto para mostrar “índices de padrões culturais”. Esses índices funcionam como “pistas” para a compreensão da rede de significados construídos por uma determinada cultura.

A concepção de gênero como prática cultural é baseada em definições que empregam as expressões “ação social” ou “ação retórica” (MILLER, 1984, 1994; DEVITT, 2004; MOTTA-ROTH, 2005), “configurações de significados” recorrentes e organizados em fases para realizar “práticas sociais” (MARTIN, 2002, p. 269), e “práticas sociais”, como um modo de agir por meio da linguagem em uma cultura específica (MOTTA-ROTH, 2006, p. 496). Assim, de modo a enfatizar as características dos gêneros como “configurações de significados”, “ações ou práticas sociais” e sua inter-relação nas culturas, proponho compreender “gêneros como práticas culturais”. A seguir, os dois termos empregados (“práticas” e “culturais”) são explicados e justificados separadamente.

Entre os possíveis significados do termo “prática”, segundo o dicionário virtual Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa (2009), destaco os seguintes: (1) *Ação* ou efeito de praticar; (2) *exercício de qualquer ocupação* ou profissão; (5)

¹⁶ Em texto posterior no qual revê seu próprio texto, Miller (1994) retoma o conceito de artefatos culturais e explora o conceito de cultura a partir de Williams (1976), um dos fundadores dos EC na Inglaterra, conforme mencionado na seção 1 deste texto. Tal fato confirma a uma necessidade de propor diálogos entre os dois campos teóricos.

execução repetida de um trabalho ou *exercício de destreza* ou proficiência; (6) *habilidade* em qualquer ocupação ou ofício adquirida por prolongado exercício deles; (7) modo ou método *usual* de fazer qualquer coisa; (8) maneira de proceder; *uso, costume*.

Contextualizando esses significados na definição de gêneros, esses podem ser entendidos como práticas culturais porque são *ações* (definição 1) retóricas (MILLER, 1984; 1994), ligadas a *uma atividade social* (definições 2 e 6) e *recorrente* (definição 5), compartilhada por membros de uma mesma comunidade que acabam sendo vistos como *tradição* (MILLER, 1984) (definições 7 e 8). É necessário um *domínio* dos gêneros (BAKHTIN, 2003) (definição 5) para que o sujeito possa exercer a atividade social. Assim, a adoção do termo “prática” vai ao encontro das definições teóricas de gênero que orientam esta pesquisa.

Quanto ao termo “cultural”, a utilização dessa expressão é inspirada pelos EC. Hall (1999, p. 12) considera que “*todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão ‘cultural’*”. O autor enfatiza que “*toda a ação social é cultural*”¹⁷ (ibidem, p.1) e por estar implicada na significação pode ser denominada como “práticas de significação” (HALL, 1997a, p. 1). É interessante notar que Hall (1997a, p. 13) compreende as práticas sociais implicadas no discurso: “*as práticas sociais, na medida em que dependam [sic] do significado para funcionarem e produzirem efeitos, se situam ‘dentro do discurso’, são ‘discursivas’*”. Essa concepção se aproxima da visão Meurer (2008, p. 156) que afirma que “*um dos modos habituais mais típicos de agir no mundo é através do uso de gêneros textuais*”. Nesse sentido, se para Motta-Roth (2006, p. 496) “*ensinar uma língua é ensinar a agir naquela língua*”, ao tomar gêneros como práticas culturais, essa afirmação pode ser reformulada de modo a explicitar a inter-relação entre gêneros e culturas: ensinar uma língua é ensinar a agir discursivamente em culturas particulares (por meio de gêneros).

A cultura regula diversos aspectos da nossa vida: as nossas ações e nossas práticas (através de nossas escolhas, aquilo que é aceitável e não aceitável, como classificamos as coisas), as normas de uma sociedade, o modo como interpretamos

¹⁷ Hall (1997a, p. 13) ressalva que não significa que tudo seja cultura, mas que “*toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo.*”

o mundo, o modo como construímos nossa rede de significações. Isso é denominado por Hall (1997a) como o governo “da” cultura. Se a cultura regula nosso modo de viver, “aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão – a grosso modo – de alguma forma ter a ‘cultura’ em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em um certo grau” (ibidem, p. 18).

No contexto escolar brasileiro, o Governo Federal, representado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) detém o poder de regular as visões de culturas constituídas nas práticas pedagógicas por meio de gêneros como leis federais e, principalmente, por meio de documentos como os PCN, PCN+ e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). No caso da coleção TO, o poder de regulação de visões de culturas constituídas nos LD é exercido por meio dos critérios do PNLD. Esse papel constitutivo nas visões de cultura da coleção é o que tornam produtivas as análises dos dois documentos analisados, o Edital e o Guia.

Nesse sentido, acrescenta Hall (1997a), também é importante ponderar sobre “quem” regula a cultura – governo “através” da cultura. Assim, se os gêneros estruturam as culturas (MOTTA-ROTH, 2005), aqueles que são especialistas em determinados gêneros podem regular as culturas. “Quanto mais importante – mais “central” – se torna a cultura, tanto mais significativas são as forças que governam, moldam e regulam” (HALL, 1997a, p. 15). Desse modo, quem regula as visões de culturas e as formas de agir no ensino de ILA por meio do gênero LD são tanto os escritores e editores quanto os professores. Nesse sentido, uma prática pedagógica crítica, conforme preconizado por Motta-Roth (2006) e apresentado na Introdução, torna-se ainda mais relevante para o ensino de ILA a fim de questionar as visões de mundo e de culturas e o modo como elas são moldadas, em especial nos LD-ILA.

Como produto e prática cultural, os LD-ILA estão sujeitos às transformações das culturas. O impacto das tecnologias e das imagens nas culturas têm sido um dos fenômenos que causam essas transformações e, como um dos efeitos, têm transformados os gêneros cada vez mais multimodais. Os LD-ILA, por exemplo, apresentam-se como livros cada vez mais imagéticos além de se investir em atividades no meio digital e no ambiente virtual. A multimodalidade requerer uma nova pedagogia denominada multiletramentos, tema discutido na seção que segue.

1.4. MULTILETRAMENTOS

Multiletramentos é um termo preconizado pelo *The New London Group* (1996) – um grupo de dez pesquisadores da Austrália, Estados Unidos e Inglaterra – que surge para marcar oposição a uma visão restrita de letramento vigente na época como uma visão “formalizada, monolíngue, monocultural e de formas de linguagem governadas por regras” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 61). Ao privilegiar tais visões padronizantes, o letramento apagava as diferenças tanto linguísticas como culturais e re-produzia uma visão homogeneizante e, ao mesmo tempo, processos de aculturação. Segundo o manifesto do *The New London Group* (1996), o entendimento de letramento não dava conta da nova compreensão sobre as culturas, de abranger toda a diversidade linguística e cultural que, embora sempre tenham existido, foram um dos efeitos impulsionados pela globalização. Holliday (1999, p. 244) explica que “o mundo está se tornando crescentemente cosmopolita, um lugar multicultural onde culturas são menos prováveis a aparecer como uma grande entidade geográfica coerente” e mais como pequenas culturas, como culturas plurais.

Um outro efeito produzido pela globalização é a compressão espaço-tempo – efeito esse apontado por teóricos do pós-moderno como Harvey (1992) – propiciado pelas novas formas tecnológicas de comunicação. Assim, nesse novo cenário cultural, a noção de multiletramentos foi proposta por abarcar dois argumentos defendidos pelos autores: a existência de uma “multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 63).

Os novos meios de comunicação redesenharam os gêneros, adaptando-os a uma multiplicidade de “modos de fazer-significar”, adaptando-os a novas formas de culturas, tornando-os cada vez mais multimodais. Os modos de produção de significados por meio de gêneros têm integrado cada vez mais textos, imagens, áudios, espaços e gestos/comportamentos, entre outros (ibidem, p. 64), destacando o seu caráter multimodal. A ênfase nessa característica tem o propósito de atender às necessidades dos sujeitos e às dinâmicas das culturas. É desse modo que se pode observar como as (modificações das) culturas afetam os gêneros.

Esse fenômeno pode ser exemplificado pelo modo como a crescente importância da imagem na cultura midiática – uma grande cultura caracterizada por meios de comunicação em massa e consumo de bens, serviços e informações –

somada ao avanço tecnológico têm produzido mudanças nos gêneros. Os LD-ILA produzidos na década de 90 – com poucas imagens usadas na diagramação, cores preto-branca e fita K7 (como eram os LD-ILA usados quando éramos estudantes) – são bem diferentes dos livros produzidos atualmente, com todas as páginas coloridas e imagens nítidas, links de acesso a vídeos pela internet, CDs (como os livros utilizados nas escolas públicas disponibilizados pelo MEC).

Ao fazer uma análise comparativa de dois livros de duas diferentes edições da coleção *Headway*, da editora *Oxford University Press*, produzidas em um espaço de 15 anos (uma em 1987 e a outra em 2002), Tonelli e Camargo (2008) constatam que há maior presença de imagens na edição mais recente. Além disso, na edição mais antiga, a maioria das imagens são usadas com uma função estética em contraposição a uma função funcional – na qual as imagens desempenham uma função significativa nas atividades propostas – manifestada na edição mais recente.

Mais de uma década após a publicação do manifesto, ao revisitarem as proposições do *The New London Group*, Cope e Kalantzis (2009, p. 165) apontam um aumento significativo de pesquisas sobre a perspectiva de multiletramentos, justificado pela ênfase cada vez maior do cruzamento ou da integração de vários modos da linguagem (multimodalidade) nos meios de comunicação e nas práticas culturais. Devido ao surgimento de novas multimodalidades, também novos letramentos surgiram dentro de novas práticas sociais.

Esse novo conceito, o de multiletramentos, requer uma nova forma de pedagogia, a pedagogia dos multiletramentos (ibidem, p. 64), uma vez que essas mudanças geram novas necessidades sociais. Os autores perceberam, por exemplo, que as necessidades dos alunos estavam se modificando, como a de lidar com variadas linguagens – e isso incluía a inexistência de *uma* língua inglesa canônica (ibidem, p. 63). “Diversidade linguística e cultural são agora questões centrais e críticas” (ibidem, p. 68).

Não só a diversidade cultural tem produzidos novas necessidades, mas também as novas formas de ser e estar no mundo. *The New London Group* (1996, p. 71), aludindo à noção de identidades pós-modernas, afirma que as pessoas participam de múltiplos mundos, constituindo identidades compostas de diversas camadas. Isso produz um movimento dinâmico em que os sujeitos entram e saem de culturas, borrando as fronteiras que as delineavam, como aponta o conceito de liquidez de Bauman (2004) para descrever a condição das culturas. É por transitar,

cada vez mais, em diferentes culturas que os autores do *The New London Group* (1996, p. 71) defendem a necessidade de uma proficiência para negociar os múltiplos significados: “nós precisamos ser proficientes ao negociar os muitos modos de vida que cada um habita e os muitos modos de vida que nós encontramos na vida diária”.

De acordo com *The New London Group* (1996), a existente diversidade linguística e cultural demanda que “nós interagimos efetivamente usando múltiplas linguagens, [. . .] e padrões comunicacionais que mais frequentemente atravessam fronteiras culturais, comunitárias e nacionais” (ibidem, p. 63). Diante disso, os autores (ibidem, p. 67-68) sugerem a noção de comunicação intercultural, frequentemente associada à relação entre culturas nacionais, para produzir sensibilização e estabelecer diálogos entre contextos de culturas mais locais. Segundo Cope e Kalantzis (2009), nessa perspectiva dos multiletramentos, um dos objetivos principais passa a ser a de:

criar as condições de aprendizado que sustentam o crescimento deste novo tipo de pessoa: uma pessoa confortável com ela mesma ao mesmo tempo sendo flexível o suficiente para colaborar e negociar com os outros que são diferentes de si mesmo a fim de forjar um interesse comum (ibidem, p. 174).

A principal questão pedagógica agora, segundo *The New London Group* (1996), é lidar com essa multiplicidade de formas linguísticas e culturais sem produzir o apagamento ou o esquecimento das diferentes subjetividades (ibidem, p. 72). É saber negociar significados e agir em um mundo em que as culturas locais estão em constante tensão entre si e também são tensionadas em relação a ideias de culturas nacionais e globais¹⁸.

Devido às novas dinâmicas culturais, segundo *The New London Group* (1996, p. 69), as habilidades agora necessárias em um mundo multilinguístico são: (1) “aprender a negociar dialetos regionais, étnicos ou de classe social”; (2) lidar com as “variações no registro que ocorrem de acordo com o contexto social” e com os “discursos interculturais híbridos” devido aos diversos contextos de culturas locais em que os sujeitos transitam (as pequenas culturas); (3) conhecer “as mudanças de

¹⁸ Apesar de sermos significativamente produzidos por uma cultura global, que acaba nos produzindo como sujeitos ‘globais’ ao consumirmos os mesmos produtos, identidades, valores que outros sujeitos em diferentes lugares do mundo, também somos sujeitos constituídos em culturas locais. Segundo Hall (1997a), embora estejamos vivendo em um tempo marcado por uma cultura global, essa não se configura como homogênea e única. Ou seja, o ‘global’ não substitui o ‘local’: o que possivelmente ocorre é uma nova articulação entre ‘global’ e o ‘local’ – a qual se tem denominado de ‘glocal’.

código que são frequentemente encontradas dentro de um texto entre as diferentes línguas, dialetos ou registros” por causa da diversidade cultural e linguística que os sujeitos são confrontados nos seus cotidianos; (4) aprender “os diferentes significados visuais e icônicos” e “as variações nas relações gestuais entre pessoas, linguagem e objetos materiais” porque os gêneros têm se tornado marcadamente multimodais.

Buscando aportes para as novas questões pedagógicas de multiletramentos, *The New London Group* (1996) propõe o conceito de “design” como uma metalinguagem para enfatizar a dinamicidade do conceito de representação, as formas de significar (ibidem, p. 73). Nessa pedagogia, “linguagem e outros modos de significar são recursos representacionais dinâmicos, constantemente sendo refeitos por seus usuários enquanto eles atuam para alcançar os variados propósitos culturais” (ibidem. p. 64).

Por sua ambiguidade, “design” pode se referir tanto à construção (ação de representar; produção de significados ou significação) quanto ao produto (a estrutura ou morfologia da representação; os próprios significados). Cope e Kalantzis (2009, p. 175) argumentam que “em uma pedagogia de multiletramentos, todas as formas de representação, incluindo a linguagem, deveriam ser consideradas como um processo dinâmico de transformação ao invés de reprodução”. Contudo, não se pode ignorar que as representações também podem servir para os propósitos de reprodução de significados e, conseqüentemente, de ideologias, como têm demonstrado as pesquisas no campo dos EC, como, por exemplo, aquelas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos de Cultura, Educação e Sociedade (NECCSO, 2015) desde 1996 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Essa visão de design implica três aspectos referentes à atividade semiótica (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 175): *Available Designs* (Designs Disponíveis), que são as formas de representação já existentes; *Designing* (ação de “Design”), que diz respeito à ação de produzir significados, de representar por meio de apropriação e transformação dos Designs Disponíveis; e *Redesigned* (Redesenhamento), que envolve a transformação do mundo e dos sujeitos através de (novas formas de) Designing, produzindo novos Designs Disponíveis. Os LD-ILA usados em nossas salas de aula, por exemplo, são artefatos e práticas culturais que atuam como Designing e que reproduzem os Designs Disponíveis nas culturas. Em uma prática pedagógica crítica, professores e alunos, como *designers*, redesenham os significados produzidos e reproduzidos pelos LD-ILA.

Cope e Kalantzis (2009, p. 175) afirmam que os *designers* (sujeitos) não apenas fazem uso daquilo que é dado, reproduzindo os Designs Disponíveis, mas eles também produzem os signos (Designing) e transformam os significados (Redesenhamento). A partir de uma visão prospectiva da semiose, os autores (ibidem, p.177) argumentam que, ao fazer uso dos Designs Disponíveis, esses não são exatamente replicados, mas são criados novos designs – mesmo que esses tenham sido baseados em Designs Disponíveis – que expressam a voz que simboliza um conjunto dos recursos de fazer-significar único.

Com base nesse conceito, os *designers* do processo de aprendizado são os professores (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 73) e também os alunos (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 175). Nesse processo, a pedagogia não é mais centrada no professor como “detentor” do conhecimento, reproduzindo uma estrutura hierarquizada e padronizada, com alunos passivos ou apenas reprodutores daquilo que recebem (ibidem, p. 175); mas como um processo dialético em que ambos atuam ativamente redesenhando e recontextualizando os Designs Disponíveis.

Segundo Cope e Kalantzis (2009, p. 175), o ensino de multiletramentos objetiva o desenvolvimento de uma pessoa capaz de ser um *designer* ativo de significados e sensível a diferenças, mudanças e inovação, visão essa compatível com as mudanças e diversidade do mundo. "A pedagogia de multiletramentos é caracteristicamente transformativa porque é construída com base em noções de design e de significado-como-transformação" (ibidem, p. 184).

A fim de compreender a produção de significados em qualquer domínio, Cope e Kalantzis (2009, p. 176) elaboraram 5 perguntas abertas (*open-ended questions*), apresentadas no quadro 2, as quais servem como guia para as análises dos significados.

Quadro 2 – Perguntas abertas sobre significados

Representacional: a que os significados se referem?
 Social: como os significados conectam as pessoas que eles envolvem?
 Estrutural: como os significados estão organizados?
 Intertextual: como os significados se encaixam no mundo maior do significado?
 Ideológico: a quais interesses os significados buscam servir?

Fonte: Cope e Kalantzis (2009, p. 176)

Tais questões sobre as convenções dos significados ajudam a descrever os processos de representação bem como os propósitos envolvidos (COPE; KALANTZIS, 2009), evidenciando a relação entre a forma do significado e a sua função (ibidem, p. 177) em contextos específicos. Porque os significados são produzidos e compartilhados por membros de uma comunidade (HALL, 1997b, p. 2), os designs são forjados, negociados e transformados ou reinventados em contextos. Como afirma Meurer (2008, p. 167), “cada vez mais os indivíduos criam a ‘realidade’ através de representações, de forma que vivemos cada vez mais em um mundo semiotizado, em um mundo de significações”. Desse modo, tais questões elaboradas por Cope e Kalantzis (2009) podem ser úteis para a análise e interpretação de significados em seus textos e seus contextos.

Cabe ressaltar aqui as contribuições dos EC para o entendimento de representações, que se aproxima da analogia de design. Segundo Silva (2000, p. 90), representação “não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente”. Elas são tomadas como práticas de significação, ou seja, práticas que produzem significados, como “uma forma de atribuição de sentido” (ibidem, p. 90). Woodward (2000, p. 17) argumenta que é através dos “significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”. Silva (2000, p. 90) destaca, ainda, que “a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder”. Daí a necessidade de problematizá-las e de compreendê-las como construções culturais, como práticas atravessadas por discursos ideológicos.

A discussão de multiletramentos e da produção de significados são relevantes para a análise de discursos de LD-ILA na medida em que destaca as múltiplas formas de fazer-significar (por meio de texto verbal e imagético, por exemplo) nos gêneros. É nessa perspectiva que apresento as teorias da GSF e da GDV nas seções 1.4.2 e 1.4.3, respectivamente, para compreender como os textos verbais e imagéticos da coleção TO significam e para analisar as visões de culturas nos dois *corpora* selecionados.

Antes de trazer essas duas teorias, trago uma discussão sobre os significados na perspectiva sociossemiótica, a fim de mostrar que a produção da significação (os Designings) e o potencial de significação (os Designs Disponíveis) estão estritamente ligados aos contextos.

1.4.1 Significados na perspectiva sociosemiótica

A língua é um sistema sociosemiótico potencial que age em contextos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 32) e é somente através do contexto que podemos compreender o significado empregado de uma determinada palavra entre tantos outros possíveis. Na perspectiva da LSF, a linguagem precisa ser “teorizada, descrita e analisada dentro de seu ambiente de significados; uma dada língua é então interpretada por referência ao seu habitat semiótico” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 32). Esse *habitat* semiótico são os significados em contextos.

Os significados não estão nas palavras em si, nem mesmo à deriva, esperando para serem escolhidos. Eles apenas existem em contextos. Fora deles, são (apenas) significados dicionarizados. Essa visão já era defendida por Brooks (1968) em relação ao ensino de línguas adicionais. Segundo o autor (ibidem, p. 204), “ao aprender uma língua estrangeira, as palavras, por elas mesmas, contam menos do que elas significam”. Fairclough (2009, p. 76) também compartilha desse mesmo entendimento, afirmando que:

é de um valor limitado pensar uma linguagem como tendo um vocabulário que é documentado em ‘o’ dicionário, porque há uma grande sobreposição e competição de vocábulos correspondendo a diferentes domínios, instituições, práticas, valores e perspectivas.

Uma frase usada por Bakhtin (2003) para discutir o conceito de expressividade ajuda a compreender que os significados não podem ser apreendidos em dicionários, pois operam em (diferentes) contextos. Para o autor, uma palavra só possui expressividade em um enunciado; fora dele, é neutra. Uma palavra, apesar de suas definições dicionarizadas, depende do seu contexto para produzir significado. Eis o exemplo: “Toda alegria neste momento é amarga para mim” (ibidem, p. 311). O termo “alegria”, definido como um estado de contentamento, felicidade, significa, nesse contexto, o seu antônimo. Nenhum dicionário definira alegria como tristeza ou emoção negativa. Para Bakhtin (2003, p. 313) “o tom expressivo da palavra “alegria”, determinado pelo contexto, não é típico da palavra”. Esse significado “atípico” só é possível existir quando a palavra está inserida em um determinado contexto.

De modo semelhante, Kramsch (1993, p. 2) exemplifica que “uma rosa talvez seja uma rosa, mas não é ‘une rose’, não é ‘eine Rose’, mas múltiplos modos de ver e de falar sobre rosas”. Para a autora, é preciso mudar a tradicional visão de que é

possível ensinar “formas de expressar significados universais” (ibidem, p. 2). O que se observa é que os significados não são dados, nem naturais, nem mesmo podem ser fixados (mesmo em dicionários). Os significados só podem existir imersos em contextos, uma vez que são construções culturais e, como tais, atendem às necessidades e às dinâmicas das culturas e dos sujeitos que nelas participam.

A dependência entre texto e contexto pode ser exemplificada tomando o LD-ILA como exemplo. Não faria nenhum sentido um LD ser tomado como referência em um tribunal de justiça para justificar uma sentença condenatória. Seria um gênero fora de seu contexto (escolar, educacional). O gênero, nesse caso, não estaria atendendo a seus propósitos de ensinar, pois diz respeito a outros participantes, outros propósitos, outro ambiente, outro contexto.

Na LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), há dois tipos de contexto: Contexto de Cultura e o de Situação. “Cultura” e ‘Situação’ não são duas coisas diferentes, mas sim a mesma coisa vista a partir de duas profundidades diferentes de observação”, afirma Halliday (1991, p. 71).

O Contexto de Situação é o contexto imediato, do instante da realização da prática cultural. Halliday e Hassan (1989, p. 10) argumentam que “a situação na qual a interação linguística acontece proporciona aos participantes uma grande quantidade de informação sobre os significados que estão sendo trocados, e os significados que são prováveis de serem trocados”. Halliday (1991, p. 46) explica que Contexto de Situação serve “para explicar porque determinadas coisas são faladas ou escritas numa ocasião particular, e o que também deveria ter sido falado ou escrito, mas não o foi”.

Três variáveis são propostas por Halliday (1991) para explicar como um texto se relaciona a seu Contexto de Situação: a atividade social, as pessoas ou vozes envolvidas, e as funções exercidas no gênero. Tais variáveis correspondem ao o que está acontecendo (Campo), quem participa (Relações), e por quais meios a linguagem opera (Modo) (ibidem, p. 10) – tais como canal fônico ou gráfico; modo escrito ou falado; meio impresso, midiático, eletrônico, virtual; modo retórico persuasivo, didático, expositivo, argumentativo, entre outros, de acordo com Halliday e Hassan (1989).

As três variáveis “definem um espaço semiótico multidimensional” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 34), no qual os sistemas semióticos operam. A combinação dessas três variáveis constitui os diferentes usos da linguagem. Assim,

por meio dessas variáveis é possível compreender como os textos agem em diferentes contextos de situação (ibidem, p. 35) e os significados que estão implicados em práticas culturais específicas. As variáveis do contexto atuam sobre as práticas culturais ao configurá-las, ao demarcar os sujeitos e as relações entre eles, ao delimitar o que pode (ou não) ser dito ou experienciado, como dizer ou representar dentro das possibilidades de cada cultura.

A noção de Contexto de Cultura surge das contribuições dos estudos de Malinowski, conforme a discussão feita por Halliday e Hassan (1989). Segundo os autores, Malinowski percebeu que havia um contexto além do ambiente imediato (o Contexto de Situação), que era necessário um conjunto de informações sobre aspectos da cultura, sobre “toda história cultural por trás dos participantes e por trás dos tipos de práticas que eles estavam engajados, determinando suas significações pela cultura” (ibidem, p. 5). Contexto de Cultura pode, então, ser definido como os aspectos/significados da(s) cultura(s) que entram em jogo na configuração de uma prática específica, circundando e atravessando-a.

O conceito de design proposto por Cope e Kalantzis (2009) – apresentado na subseção 1.4, pode ser trazido e reconfigurado nessa discussão. Nessa perspectiva, o Contexto de Cultura é o contexto dos significados disponíveis (Designs Disponíveis) e oferecidos pelas culturas para realizar uma prática cultural (Design) em uma determinada situação (Contexto de Situação). O Contexto de Cultura fornece as possibilidades de significar e resignificar (Redesenhamiento) através das lutas pela significação – conforme apresentado na seção 1.2.

Se as culturas são um conjunto de práticas de significação (conforme discutido na subseção 1.1.1), “Contexto de Cultura é aquilo que os membros podem significar em termos culturais” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 33), em práticas específicas; é “o contexto potencial de uma comunidade” (ibidem, p. 32), o contexto no qual os significados potenciais de uma cultura estão disponíveis para os sujeitos escolherem e agirem discursivamente no mundo em uma determinada prática e situação.

Halliday (1991, p. 18) esclarece que “quando falamos de ‘Contexto de Cultura’ para atividades da linguagem nos referimos àquelas características da cultura que são relevantes para o registro em questão”, sendo esse constituído pela relação entre participantes, a atividade social e o modo que os significados estão estruturados. Nessa direção, o Contexto de Situação se constrói a partir de uma seleção de

significados que estão em funcionamento e disponíveis em determinado Contexto de Cultura.

A estreita relação entre Contexto de Situação e Cultura é exemplificada por Halliday (1991, p. 8) por meio da analogia entre tempo e clima¹⁹. Ambos se referem ao mesmo objeto: o primeiro descreve o que acontece todo o tempo, como a mudança de temperatura, a precipitação de nuvens e chuva, a movimentação do ar. É o ambiente visto mais de perto. O segundo, o clima, é o ambiente visto mais amplamente, com base nos aspectos mais estáveis do tempo. Nesse sentido, o Contexto de Cultura pode ser compreendido como “o potencial por trás de todos os diferentes tipos de situação que ocorrem”, argumento esse proposto por Halliday (1991, p. 8).

Para compreender como os significados circulam ou são produzidos no contexto e também para explicitar a inter-relação entre os significados e os contextos, elaborei uma articulação entre diferentes teorias: as variáveis do Contexto de Situação e de Cultura (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e discurso (FAIRCLOUGH, 2007) são articulados com as perguntas sobre significados formuladas por Cope e Kalantzis (2009, p. 176). Apresento, a seguir, a síntese dessa articulação utilizada para análise dos significados expressos no LD-ILA.

- Variável Campo/ significado representacional: caracterização da atividade/ação, de seu tópico (assunto que se refere) e dos significados representados na atividade (caracterização semiótica). Diz respeito às perguntas: “o que está acontecendo?” (Campo); a que os significados se referem?” (representacional); ou ainda: que significados estão conectados à atividade?

- Variável Relações/ significado social: caracterização dos papéis sociais e identidades, da relação entre os sujeitos, da relação de poder estabelecida (ou contestada). Diz respeito às perguntas: “quem está participando na situação?” (Relações); “como os significados conectam as pessoas que eles envolvem?” (social); e quais significados estão implicados nas/atribuídos às identidades ou papéis sociais dos participantes da atividade?

- Variável Modo/ significado estrutural: caracterização da linguagem e de outros sistemas semióticos (considerando os gêneros multimodais) bem como as suas

¹⁹ Essa mesma analogia é retomada por Halliday e Matthiessen (2014, p. 27) para se referir à instanciação do sistema da língua (clima) através de textos (tempo).

estruturações. Diz respeito às perguntas: “qual é o papel da linguagem e dos outros sistemas semióticos na situação?” (Modo); “como os significados estão organizados?” (estrutural). E, ainda, como os sistemas semióticos representam/constroem significados e sentidos? Tomando como exemplo as imagens como sistema semiótico, a GDV, de Kress e van Leeuwen (2006), é um dos modos de responder a essa pergunta em relação às imagens visuais.

- Contexto de Cultura/ significado intertextual: a análise do Contexto de Cultura deve estar relacionada a uma postura crítica da compreensão dos significados disponíveis no contexto e daqueles “escolhidos” pelos sujeitos (entre as inúmeras possibilidades) em situações específicas. É a partir desse entendimento que se articula a pergunta “intertextual: como os significados se encaixam no mundo maior do significado?”, no sistema potencial da língua, no seu Contexto de Cultura?

Uma ferramenta teórica-metodológica que pode ser usada para a análise dos significados intertextuais é a suposição/pressuposição, uma forma de intertextualidade não-atribuída (FAIRCLOUGH, 2007) – em oposição à intertextualidade atribuída pela presença explícita de um texto em “outro texto” e de outras vozes, por meio da citação de discurso direto e indireto, por exemplo. Em uma visão intertextual das pressuposições, “as proposições das pressuposições são um modo de incorporar os textos de outros” (FAIRCLOUGH, 2009, p. 121) e esses “outros textos” não são especificados ou identificados, eles estão implícitos.

Para Fairclough (2007, p. 55), “todas as formas de camaradagem, comunidade e solidariedade dependem dos significados que são compartilhados e podem ser tomados como dados” e todas as formas de interação social acontecem por meio da mesma base comum. Tal entendimento manifesta a ideia de que os membros de uma mesma cultura compartilham os mesmos significados (e saberes), os modos de se expressar, de pensar, de interpretar o mundo (conforme discutido na seção 1.1.1). Por isso, a “interpretação de textos em termos de valores depende do conhecimento e reconhecimento desses sistemas de valores” por quem o interpreta (ibidem, p. 57), depende de conhecer a cultura na qual os significados circulam.

Três principais tipos de suposições são distinguidos por Fairclough (2007, p. 55): existencial (suposições que algo que existe; pode ser desencadeada por artigos definidos ou pronomes demonstrativos, por exemplo), proposicional (suposições sobre algo que é, pode ser ou será; pode ser desencadeada por asserções – algo que

é tomado como verdadeiro ou verdade), valorativas (suposições sobre o que é bom ou desejável; pode ser desencadeada por verbos e adjetivos).

Outras pressuposições são as proposições negativas que incorporam outros textos a fim de contestá-los e rejeitá-los, frequentemente causando polêmicas (FAIRCLOUGH, 2009, p. 121-122). Um outro tipo de pressuposição que se pode acrescentar é a da ausência, uma vez que o silenciamento, aquilo que não é dito produz significados.

Um exemplo de suposição valorativa pode ser encontrado no excerto de um texto reproduzido parcialmente no LD TO, volume 3, unidade 1, seção *In action* (figura 3). Após Pat atender o telefone e a pessoa do outro lado da linha (*caller*) falar somente quatro palavras, Pat a classifica como jovem escocesa bem-educada. O adjetivo “bem-educada” qualifica como algo desejável e positivo. Por se tratar de um excerto que introduz o tema “dialetos regionais e sociais”, há uma pressuposição que o dialeto (escocês) da pessoa que liga é desejável; e se esse é desejável, pode haver dialetos indesejáveis.

Exemplo de suposição proposicional pode ser encontrada na linha 6 do excerto do mesmo texto: “Quando você atende o telefone, você pode com frequência fazer algumas boas adivinhações sobre as várias características do falante”. A capacidade do leitor de fazer adivinhações sobre o dialeto de outras pessoas é tomada como uma verdade – sem problematizações ou questionamentos.

A suposição existencial é desencadeada pelas “características do falante” (linha 8); “sotaque regional distinto” (linha 12); “origens regionais” (linha 12); “a base socioeconômica e educacional da pessoa” (linhas 13-14), por exemplo. A existência dessas suposições cria coesão ao texto, construindo a ideia de que características de comportamento associadas ao sotaque ou dialeto do falante se devem à sua região e a condições socioeconômicas e educacionais.

A interpretação das implicações e pressuposições se baseia no conhecimento e reconhecimento do sistema de valores que o texto se insere (FAIRCLOUGH, 2007, p. 57), que pode ser entendido como o conhecimento do Contexto de Cultura do texto. Esses dois aspectos da linguagem são importantes para o entendimento das ideologias, uma vez que “a capacidade para exercitar o poder social, a dominação e a hegemonia inclui a capacidade de moldar, em algum grau significativa, a natureza e o conteúdo da base comum” (ibidem, p. 55) – uma forma de moldar ou dominar a cultura. Fairclough (ibidem, p. 58) argumenta que os significados das pressuposições

se referem a ideologias particulares e que tomar os significados como algo ‘dado’, natural ou sem questionar é uma forma de exercer poder nas relações sociais. “Procurar hegemonia é uma questão de procurar por significados particulares universais no serviço da conquista e manutenção do domínio e do seu trabalho ideológico” (ibidem).

Figura 3 – Texto “*Regional and Social Dialects*”, vol. 3, un. 1, seção *In Action*, TO

IN ACTION

Regional and Social Dialects
TRACK 2



Telephone rings.

Pat: Hello.

Caller: Hello, is Mark there?

Pat: Yes. Just hold on a minute.

⁵ Pat (to Mark): There's a rather well-educated young lady from Scotland on the phone for you.

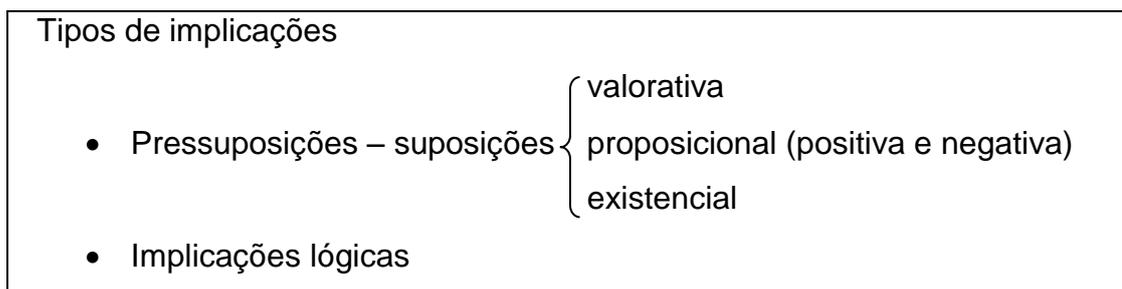
When you answer the telephone, you can often make some pretty good guesses about various characteristics of the speaker. Pat was able to deduce quite a lot about Mark's caller, even though the caller had said nothing explicitly about herself. Most

¹⁰ listeners can identify children's voices without any problem. When the caller is an adult it is usually easy to tell whether a speaker is female or male. If the person has a distinctive regional accent, then their regional origins will be evident even from a short utterance. And it may also be possible to make a reasonable guess about the person's socio-economic or educational background, as Pat did.

Fonte: Santos, 2013, vol.1, p. 16

O quadro 3 sintetiza a discussão das suposições e implicações feitas nesse tópico.

Quadro 3 – Tipos de implicações com base em Fairclough (2007; 2009)



A análise de Contexto de Cultura é uma importante ferramenta para compreender as visões de culturas que atravessam os materiais. Por meio da análise dos significados que perpassam os documentos do PNLD e a coleção TO, é possível responder quais visões de culturas atravessam o *corpus* analisado.

- Discurso/ significado ideológico: a última pergunta sobre os significados pode ser respondida no plano mais amplo da linguagem, o do discurso, pois diz respeito ao aspecto “Ideológico: a quais interesses os significados buscam servir?”. Ideologia é definida por Fairclough (2009, p. 87) como construções da realidade por meio de práticas discursivas que operam na (re)produção ou transformação de modos de dominação – uma vez que servem a interesses de determinados grupos (os mais poderosos) visando manter ou aumentar o seu poder. O autor afirma explicitamente que não são todos os discursos ideológicos: “todos os discursos não são portanto irremediavelmente ideológicos” (ibidem, p. 91). Fairclough cita a propaganda e a ciência da Física como exemplos para argumentar que esses diferem em graus ideológicos, considerando que essa mídia investe mais fortemente do que esse campo da ciência.

Relacionado ao conceito de ideologia, hegemonia é definido por Fairclough (2009, p. 92) como um modo de “construir alianças e integrar, e não simplesmente dominar classes subordinadas, através de concessões ou de meios ideológicos para ganhar consentimento”. Assim, hegemonia pode ser entendido como a ideologia de um grupo que, por meio de alianças e exercício de poder, tem suas dimensões ampliadas.

Baker e Galasinski (2001, p. 66), com base nos estudos de Foucault sobre saber-poder, apresentam uma visão ligeiramente distinta ao afirmar que todos grupos orientam-se por ideologias para organizar e justificar suas ideias e ações. “Ideologia é constituída por discursos que têm consequências específicas para relações de

poder em todos os níveis das relações sociais” (ibidem, p. 66). O que diferencia um grupo dominante de um subordinado “é um dos graus de poder e visões de mundo distintas, não ideias ideológicas versus não-ideológicas” (ibidem, p. 66). Dominação poderia, assim, ser entendida como imposição ideológica daqueles grupos mais poderosos.

Essa visão de ideologia parece ser mais pertinente para compreender porque os significados não são dados como naturais, estão em constante tensão, em negociação, transformação, pois estão servindo a interessadas visões de mundo que, quando confrontadas entre si, também são tensionadas. Além disso, possibilita compreender o caráter seletivo das culturas dos potenciais significados. Como argumentam Baker e Galasinski (2001, p. 65), a representação da realidade é seletiva e “cada seleção carrega seus valores sociais partilhados por isso representação é socialmente construída”. A seleção de significados também serve a uma ideologia.

Nesse sentido, também a representação pode funcionar como um desses modos de dominação, pois, como apontam Cope e Kalantzis (2009, p. 177), “o ato de representação é interessado e motivado. É direcionado, proposital e seletivo”. Assim, selecionar ou privilegiar determinadas representações para atender a certos interesses é uma forma de exercer poder. Baker e Galasinski (2001, p. 65) também vão nessa perspectiva e afirmam que esse caráter seletivo das representações permite compreender como os sistemas semióticos formulam, reproduzem e reforçam ideologias.

A ACD pode fornecer produtivos caminhos teórico-metodológicos para responder à última pergunta proposta por Cope e Kalantzis (2009). A justificativa para recorrer às teorias e métodos da ACD é baseada em Fairclough (2009). O autor considera bem desenvolvidas as teorias e métodos da LSF de Halliday, porém faz uma crítica afirmando que muito pouco é feito a respeito das teorias sociais e dos conceitos de ideologia e poder, pois embora sejam usados, não são discutidos (FAIRCLOUGH, 2009, p. 2). Além disso, Fairclough (2009) acrescenta que as teorias se baseiam em uma “visão estática das relações de poder, com uma exagerada ênfase sobre como as formas ideológicas dos textos linguísticos contribuem para reproduzir as relações de poder existentes”. Não são discutidas as formas pelas quais é possível resistir e transformar tais relações e qual o papel da linguagem nisso. Contudo, Meurer (2005, p. 84) sustenta que a LSF possui um importante papel para

investigar as relações sociais e de poder, sendo “utilizada como instrumento de análise na ACD”.

Por buscar investigar os aspectos sociais da linguagem, bem como as relações de poder, ideologias, a ACD é trazida para responder a última pergunta sobre os significados. A ACD analisa o discurso com o objetivo de:

mostrar como o discurso molda as relações de poder e ideologias, e os efeitos construtivos que o discurso tem sobre as identidades sociais, relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é aparente para os participantes do discurso (FAIRCLOUGH, 2009, p. 12).

Ao discutir os princípios gerais da ACD, Meurer (2005, p. 81) afirma que as análises não têm o propósito de investigar apenas os textos, mas têm o objetivo de investigar “questões sociais que incluem maneiras de representar a 'realidade', manifestação de identidades e relações de poder no mundo contemporâneo”. Meurer (2005, p. 83) sintetiza 7 perspectivas principais da ACD:

- 1) A linguagem é uma forma de prática social, sendo que há sempre uma relação bidirecional entre texto e sociedade, i.e, as formas discursivas e estruturas sociais se influenciam mutuamente.
- 2) A linguagem, em suas diferentes manifestações discursivas, tem poder constitutivo, i.e, o discurso cria, reforça, ou desafia: a) formas de conhecimentos ou crenças, b) relações sociais, e c) identidades ou posições sociais.
- 3) Os textos contêm traços e pistas (Fairclough, 1992, p. 100) de rotinas sociais complexas. A ACD investiga tais traços e tais pistas com o objetivo de tornar visíveis as relações entre linguagem e outras práticas sociais, muitas vezes, naturalizadas e opacas e, portanto, muitas vezes, não percebidas pelos indivíduos.
- 4) Os textos são perpassados por relações de poder. Uma preocupação central da ACD é investigar como a linguagem é usada para manter ou desafiar tais relações no mundo contemporâneo.
- 5) As formas de poder se articulam com o “trabalho ideológico” (Fairclough & Wodak, 1997) realizado em diferentes discursos. A ACD dá ênfase à explicação da interligação entre poder e ideologia, considerando que geralmente um está a serviço do outro nos mais variados textos usados nas mais variadas práticas sociais.
- 6) Todo texto se acha em uma corrente contínua de outros textos e é localizado historicamente. Cada texto responde a – e pode provocar ou coibir – outros textos.
- 7) A ACD cultiva, também, uma perspectiva emancipatória: busca conscientizar os indivíduos a respeito das características apontadas acima. A questão emancipatória tem uma função muito importante em sua intenção de alertar os indivíduos sobre possíveis mudanças sociais

que resultam do poder constitutivo e ideológico do discurso, mudanças, muitas vezes, para benefício de uns, mas em detrimento de outros.

Essa síntese se alinha às discussões já apresentadas nesta pesquisa. O item 1, 3 e 6 se diz respeito ao entendimento de gêneros expostos anteriormente. A relação bidirecional entre texto e sociedade parece ecoar o entendimento de que os gêneros estruturam a cultura mas também são governados por ela. Já os “traços e pistas [...] de rotinas sociais complexas” (MEURER, 2005, p. 83) vão ao encontro da concepção de gêneros como práticas culturais, como a interação entre “texto, atividade e interação” (MOTTA-ROTH, 2005, p. 4) em contextos específicos; e, como tais, os gêneros evidenciam os papéis sociais, as relações (de poder) entre os sujeitos, como argumentado por Motta-Roth (2001) e Devitt (2004).

Já o item 2 aponta para uma visão de linguagem após a virada linguística, conforme apresentado na seção 1.1.1. A linguagem não só representa mas constitui a “realidade”. O item 4 e 5 corresponde às relações de poder que estão em toda parte e a serviço de certos interesses e ideologias. Por meio dessa síntese, é possível perceber uma consonância entre a ACD e as discussões teóricas expostas nesta pesquisa.

Fairclough (2009) enfatiza a relação dialética entre discurso e prática social. Essa ênfase que possibilita compreender como os significados estão conectados a ideologias e a quais interesses eles servem, conforme a última pergunta de Cope e Kalantzis (2009, p. 176). Portanto, as perguntas sobre os significados estão relacionadas com a estratificação dos planos da linguagem, correspondendo ao Contexto de Situação, de Cultura e ao discurso. O quadro 4 apresenta a síntese das articulações das teorias para análise dos significados.

Quadro 4 – Síntese da relação da estratificação dos planos da linguagem com as perguntas de significado de Cope e Kalantzis (2009)

Planos da linguagem		Significado (COPE; KALANTZIS, 2009)
REGISTRO: Contexto de Situação	Campo: o que está acontecendo? > Metafunção: Ideacional	Representacional: a que os significados se referem? quais significados estão conectados à atividade?
	Relações: quem está participando na situação?	Social: como os significados conectam as pessoas que

	> Metafunção: Interpessoal	eles envolvem? que significados estão implicados nas/atribuídos às identidades dos participantes da atividade?
	Modo: qual é o papel da linguagem e dos outros sistemas semióticos na situação? > Metafunção: Textual	Estrutural: como os significados estão organizados?
GÊNEROS: Contexto de Cultura		Intertextual: como os significados se encaixam no mundo maior do significado (ou seja, no sistema potencial da língua, seu Contexto de Cultura)?
IDEOLOGIA: Discurso		Ideológico: a quais interesses os significados buscam servir?

Na próxima seção, apresento os aportes teóricos-metodológicos da GSF que serão retomados nas análises de significados dos dois *corpora* para analisar as visões de culturas.

1.4.2 Gramática Sistêmico Funcional

Uma das contribuições da LSF, destacada por Bawarshi e Reiff (2013, p. 47), deve-se à proposição de que “a estrutura linguística está integralmente relacionada com a função social e o contexto”. A estrutura é o modo de organização da linguagem para realizar determinadas funções dentro de determinados contextos e para uma comunidade linguística. Em outras palavras, “a linguagem se organiza de dada maneira dentro de uma cultura porque essa organização serve a um propósito social no interior daquela cultura” (ibidem, p. 47).

As três variáveis do Contexto de Situação (Campo, Relações e Modo – apresentadas na subseção anterior) correspondem a distintas metafunções da linguagem: a ideacional, que diz respeito ao modo como a linguagem constrói a

experiência humana (variável Campo); a interpessoal, que é a “linguagem como ação”, enfatizando o caráter interativo e pessoal (variável Relações); e textual, relacionada à constituição e organização do texto (variável Modo). Tanto as variáveis do contexto quanto as metafunções da linguagem realizam aspectos das práticas sociais: demarcar os sujeitos e as relações entre eles, o que pode e o que não pode ser dito ou experienciado, como dizer ou representar em diferentes Contextos de Situação dentro das possibilidades fornecidas pelo Contexto de Cultura.

Considerando que o objetivo desta tese é investigar as visões de culturas que perpassam a coleção didática TO, utilizo a metafunção ideacional como uma das ferramentas de análise dos significados (re)produzidos nos dois *corpora* selecionados. Por meio dessa metafunção, é possível compreender como a linguagem nomeia coisas, categoriza-as e constrói taxonomias (HALLIDAY; MATTHIESEN, 2014, p. 30), construindo, desse modo, a experiência humana, as visões de mundo. Portanto, nesta subseção, enfoco apenas na metafunção ideacional.

A metafunção ideacional se realiza através do sistema de transitividade, constituída por “figura” (HALLIDAY; MATTHIESEN, 2014), composta pelo processo (grupo verbal), participante (grupo nominal) e circunstância (grupo adverbial; frase preposicional), os quais constroem o *quantum* de mudança no fluxo dos acontecimentos (ibidem, p. 213), cuja configuração está centrada no processo.

Em relação aos processos, há três tipos principais: materiais, mentais e relacionais. Os processos materiais dizem respeito aos processos de fazer e acontecer. Os participantes principais são Ator (aquele que realiza), Meta (afetado pelo processo), Recipiente (beneficiado por bens materiais), Cliente (beneficiado por um serviço) e Escopo (não é afetado pelo processo). Já os processos mentais expressam o sentir, os eventos de nossa própria consciência. Os participantes são o Experienciador e o Fenômeno. O terceiro processo, os relacionais, expressa o ser e o ter, caracterizando e identificando os participantes, que podem ser Portador e Atributo (em orações relacionais atributivas) ou Identificado e Identificador (em orações relacionais identificadoras).

Além desses processos, há outros três considerados como processos de fronteira porque acontecem a partir da articulação entre os três processos principais: os processos comportamentais, verbais e existenciais. Os processos comportamentais apresentam traços dos mentais e materiais, cujo participante é o Comportante. Dizem respeito aos processos psicológicos e comportamentais;

representam, assim, o comportamento humano. Já os verbais são as orações do dizer e estão na fronteira dos processos relacional e mental. Os participantes são o Dizente (aquele que verbaliza), a Verbiagem, o Receptor (a quem) e o Alvo (de quem). Por sua vez, os processos existenciais são aqueles que representam algo que existe ou acontece, apresentando características dos processos materiais e relacionais. Possuem como participante o Existente, ou seja, a entidade ou evento que se diz existir. Desse modo, as orações de diferentes tipos de processos trazem contribuições para a construção da experiência no texto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 219).

Alguns processos podem ser classificados em mais de um tipo de acordo com o contexto. Por exemplo, nas orações “Fique quieto! Estou pensando”, o verbo pensar é comportamental. Já na oração “eles pensam que somos burros”, pensar é um processo comportamental. Conforme demonstrado na seção 1.4.1, os significados existem em contextos e, portanto, só podem ser interpretados a partir deles. O mesmo ocorre na interpretação dos processos, que deve estar baseada na interpretação do contexto devido à possibilidade de um verbo poder ser classificado em dois processos diferentes.

Uma síntese do sistema de transitividade foi elaborada no quadro 5, a qual é utilizada como referência para a realização das análises dos discursos dos documentos do PNLD e da coleção didática TO.

Quadro 5 – Síntese do sistema de transitividade: processos e participantes

PROCESSOS	PARTICIPANTES
<p>Materiais <i>Acontecer (ser criado)</i> <i>Criar / mudar</i> <i>Fazer / agir</i></p>	<p>Ator (aquele que realiza) Meta (afetado/modificado pelo processo) Beneficiário: Recipiente (beneficiado por bens materiais) e Cliente (beneficiado por um serviço) Escopo (não é afetado pelo processo)</p>
<p>Mentais <i>Ver</i> <i>Sentir</i> <i>Pensar</i></p>	<p>Experienciador Fenômeno</p>
<p>Relacionais <i>Ter atributo</i> <i>Ter identidade</i></p>	<p>Portador e Atributo (em orações relacionais atributivas) Identificado e Identificador (em orações relacionais identificadoras)</p>

<i>Simbolizar</i>	
Comportamentais <i>Comportar-se</i>	Comportante
Verbais <i>Dizer</i>	Dizente (aquele que verbaliza) Alvo (de quem) Verbiagem Receptor (a quem)
Existenciais <i>Existir</i>	Existente

Quanto à Circunstância, “ao invés de representar ela mesma, ela serve como expansão de alguma outra coisa” (HALLIDAY; MATTHIENSEN, 2014, p. 312). Ela adiciona significados às orações e são expressas em diversas formas conforme apresentado no quadro 6.

Quadro 6 – Tipos de Circunstâncias com base em Halliday e Matthiensen (2014, p. 313-314)

Tipos	Subtipos	Perguntas
Extensão	Distância	Quão longe?
	Duração	Por quanto tempo?
	Frequência	Quantas vezes?
Localização	Lugar	Onde?
	Tempo	Quando?
Modo	Meio	Como? Com o quê?
	Qualidade	Como? De que forma?
	Comparação	Como? Parecido com o quê?
	Grau	Como? Quanto?
Causa	Razão	Por quê?
	Propósito	Para quê?
	Benefício/representação	Por quem?

Contingência	Condição	Qual condição?
	Ausência/omissão	Sem o quê?
	Concessão	Apesar do quê?
Acompanhamento	Companhia	Com quem? Com o quê?
	Adição	Com quem mais? E com o que mais?
Papel	Aparência	Como o quê?
	Produto	Em quê?
Assunto	-----	Sobre o quê?
Ângulo	Fonte	De acordo com o quê/quem?
	Ponto de vista	(Na) Opinião de quem?

Além da língua, um outro modo de fazer-significar é por meio das imagens. Ambos modos (verbal e imagético) estão presentes na coleção TO, construindo um ambiente de significados multimodal. Devido a isso, na próxima subseção, apresento como as imagens produzem significados através da GDV (KRESS; van LEEUWEN, 2006).

1.4.3 Gramática de Design Visual

Há 50 anos atrás, Brooks (1968) já apontava a importância das imagens para o ensino de ILA por ser um modo significativo para a compreensão das representações de práticas culturais. Contudo, para isso era preciso que as imagens representassem as variáveis envolvidas na ação cultural, na experiência humana, tais como os participantes, os processos, as circunstâncias.

Imagens têm sido vastamente usadas, e com razão, para apresentar culturas. Mas se imagens são eficazes culturalmente, elas devem ser em todo o caso relacionadas à configuração cultural da participação do indivíduo. Não é suficiente ver um mercado expondo frutas e peixes e vegetais; nós precisamos ver o vendedor e o cliente engajados na transação. Não é suficiente ver a fachada de uma escola e algumas salas de aulas vazias; nós precisamos ver uma aula acontecendo e observar a postura e atitude dos professores e alunos. Não é suficiente ver uma imagem de uma rua movimentada em uma cidade grande; nós precisamos ver uma visão mais de perto de um pedestre esperando, mais ou menos paciente, o sinal para

atravessar. Não é suficiente ver uma pintura exibida em um museu; nós precisamos também de ver o artista em seu estúdio trabalhando em uma tela ainda não acabada (BROOKS, 1968, p. 215).

A descrição acima sugere que as imagens representem “o todo” da prática cultural, criando uma narrativa imagética sobre o que está acontecendo, quem participa, onde essa prática ocorre, compondo, assim, o Contexto de Situação e de Cultura.

Assim como a linguagem verbal representa e constitui a realidade, também as imagens o fazem. Ambas representam e constroem as experiências, relações humanas e modos de ver o mundo. Para Kress e van Leeuwen (2006, p. 19), “tanto a linguagem como a comunicação visual expressam significados que pertencem e são estruturados pelas culturas” (ibidem). Os significados não pertencem aos sistemas semióticos, mas sim às culturas (ibidem, p. 2).

Os significados (re)produzidos nos LD-ILA são selecionados, motivados e servem a determinadas visões de mundo e de cultura, conforme apresentado na subseção 1.4.1. Alguns dos resultados da análise da tese de doutorado de Gray (2006) exemplificam como os significados produzidos pelas imagens (fotografias, desenhos, gráficos) que acompanham os textos expressam essas visões. Um deles se refere a um LD-ILA produzido no final da década de 70:

Embora o livro didático seja localizado primordialmente no Reino Unido, a representação não inclui nenhum personagem britânico negro ou britânicos asiáticos. Novamente as imagens desempenham um importante papel na construção de um mundo quase exclusivamente branco como o cenário para a contextualização da linguagem. Os personagens usados para povoar o livro didático são predominantemente adultos de todas as idades e eles são mostrados ocupando uma grande variedade de diferentes tipos de empregos. Entretanto, as mulheres aparecem com menos frequência do que os homens e enfaticamente ocupando trabalhos de status mais baixos. De modo geral a sua representação pode ser descrita como sexista (ibidem, p. 104).

No primeiro resultado, as representações expressam uma visão hegemônica pela presença majoritária de sujeitos britânicos, além de apontar para uma visão de grande cultura, privilegiando a cultura de um país. No segundo, a representação sexista, privilegiando o sexo masculino, pode indicar visões estereotipadas. Ambos resultados expressam as visões de culturas de um determinado contexto histórico bem como o poder exercido por aqueles que produzem o LD-ILA, conforme discussão na subseção 1.3.1.

Produzido há mais de 30 anos depois, em um outro LD-ILA analisado ocorre uma “feminização do conteúdo” (GRAY, 2006, p. 153). As mulheres são representadas como bem-sucedidas, corajosas, determinadas, possuindo um alto poder (empoderamento) como mães trabalhadoras. Já os homens aparecem realizando tarefas domésticas e cuidando dos filhos. São frequentemente representados como sendo menos ambiciosos do que as mulheres. Para o autor, essas representações são como uma resposta ao “desenvolvimento histórico na evolução do discurso feminino” (ibidem, p. 153).

Uma outra mudança de representação também diz respeito a um “conteúdo multiculturalista” (ibidem, p. 153). Além de representações multiculturais, também são trazidas questões de desigualdade e poder. Relacionado a isso, há também um “conteúdo de globalização” (ibidem, p. 154), pois o Reino Unido não é mais o lócus central de ação dos personagens do LD-ILA, sendo esses também de diversas partes do mundo.

Esses exemplos mostram que as representações, tanto verbal como imagética, devem ser interpretadas dentro de seus contextos, considerando principalmente as condições histórico-culturais. As representações expressam visões de mundo e de cultura daqueles que detém o poder de representar.

Outras pesquisas têm sido desenvolvidas com diferentes propósitos, o de investigar os gêneros multimodais no ensino de ILA, enfatizando o papel desses dois sistemas na construção de significados. Exemplos dessas investigações são as pesquisas de Bühler (2009) e Kummer (2015).

O estudo de Bühler (2009) compara as imagens em dois livros didáticos: um da língua inglesa e o outro da língua alemã. Um dos resultados da pesquisa assinala que as imagens do livro de inglês analisado são dependentes aos propósitos do texto. “São mais utilizadas como pretexto para servir a uma condição imposta pelo conteúdo verbal na forma de comando ou instrução, mais do que como texto imagético que possa falar sobre si” (ibidem, p. 111). Um outro resultado também relacionado ao LD-ILA indica que o livro utiliza imagens apenas ilustrações de seres humanos, apresentando uma baixa-modalidade e pouca relação com a realidade. Segundo a autora, esses aspectos apontam para uma ludicidade, “cria mundos paralelos, culturas outras que podem se associar mais facilmente a um mundo globalizado como sendo a um só tempo um mundo de ninguém e um mundo de todos” (ibidem, p. 114). Isso pode ser apontado como uma estratégia para a produção de um “global coursebook”

(GRAY, 2006, 2010), visto como um LD-ILA que visa a um mercado amplo, globalizado.

Em contraposição, no livro da língua alemã, os sentidos produzidos pelas imagens são usados como uma atividade prévia à leitura do texto (BUHLER, 2009, p. 110). Segundo a autora, “é nesse sentido que as imagens do livro de alemão se tornam mais eloquentes e, portanto, se predispõem mais na forma de texto multimodal que demanda sua leitura como volume dentro das especificidades da Gramática Visual” (ibidem, p. 112).

Ao investigar práticas de recontextualização do conceito de letramento de multimodalidade em livros didáticos de inglês e biologia, Kummer (2015, p. 137) constata como um dos resultados de sua pesquisa que “50% das atividades nos livros de inglês se referem a recursos semióticos visuais” enquanto que em biologia somente 20%. Tais resultados, acrescento, indicam a necessidade de ampliação de discussões sobre o conceito de multiletramentos em diversas áreas do conhecimento.

Na esteira dessas pesquisas recentes, a análise de imagens em LD-ILA tem sido cada vez mais importante ao ensino porque o gênero LD têm se tornado marcadamente multimodal. Devido a isso, as imagens são analisadas, nesta pesquisa, como elementos de um sistema sociosemiótico que, conjuntamente com a língua, constituem uma multimodalidade de produção de significados, entendendo que imagem e texto são partes de um todo significativo.

A fim de analisar como a multimodalidade da coleção TO expressa significados, são utilizados os aportes teóricos e metodológicos da GDV elaborada por Kress e van Leeuwen (2006) a partir da teoria da GSF de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2014). Kress e van Leewen (2006, p. 3) ressaltam que se trata de uma “gramática geral do design visual contemporâneo nas ‘culturas ocidentais’”, não podendo ser tomada como uma gramática universal.

Kress e van Leewen (2006, p. 19) sustentam que os processos semióticos da linguagem são similares aos das imagens, embora os meios semióticos sejam diferentes. Os autores ressaltam que cada sistema semiótico tem suas limitações: nem tudo o que é realizado pela linguagem é possível de ser realizado por imagens; também o contrário pode ser afirmado: nem tudo o que é realizado por imagens é possível pela linguagem.

Na GSF, as três metafunções, a saber, ideacional, interpessoal e textual, passam a ser chamadas, na GDV, de representacional, interativa e composicional,

respectivamente (KRESS; van LEEWEN, 2006, p. 42). Kummer (2015) ressalva que, embora haja uma correspondência, elas são realizadas por diferentes categorias. Um exemplo dado pela autora é o da metafunção interpessoal/interativa. A metafunção interpessoal (da GSF) é a de significado como troca, “um evento interativo envolvendo o falante, escritor e audiência” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 134). Essa metafunção é expressa por meio das categorias modo e modalidade. Já na metafunção interativa (da GDV), há dois tipos de participantes: representados, aqueles presentes nas imagens; e os interativos, os produtores e os leitores (KRESS; van LEEWEN, 2006, p. 114). Contudo, são quatro categorias que a realizam: o sistema de contato (do olhar entre o participante e o leitor), distância social, atitude e poder. Assim, por exemplo, considerando o sistema de modo da GSF, os significados interpessoais se realizam por meio de propostas ou proposições; já no sistema de contato da GDV, os significados interativos se realizam por meio de demanda ou oferta (KUMMER, 2015, p. 42).

Na GDV, as estruturas representacionais dizem respeito à experiência dos participantes representados. A análise busca responder a pergunta formulada por Harrison (2003, p. 50): “sobre o que é a imagem?” As estruturas se dividem em narrativas e conceituais.

As narrativas são caracterizadas por participantes (principais são Ator e Experienciador) conectados por um vetor – um traço imaginário oblíquo ou diagonal que aponta a direção do movimento –, quando esses são representados “fazendo algo para outro participante” (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 59). Há dois principais tipos de processos: ação, a narrativa criada por vetores pelos participantes, Ator e Meta; e reação, quando o vetor parte da linha dos olhos conectando dois participantes, o Reator e o Fenômeno. Esses podem ainda ser divididos em transacional (quando um vetor conecta dois participantes), não-transacional (quando há apenas um participante, sem que a ação seja direcionada para algo ou alguém) e de conversão (no qual o participante é denominado de mutante, pois é ao mesmo tempo Ator de uma ação e Meta de outra).

Já as conceituais se caracterizam por não apresentarem ações, representando os participantes (Portador) de modo estático, de acordo com sua classe, estrutura ou significado. Os tipos de processos são: classificatório, nos quais os participantes representam algo ou um grupo de pessoas; analítico, diz respeito a relação parte-todo; e simbólico, que se refere aos significados atribuídos ao

participante, podendo ser atributivos (saliente; gesto de apontar; parece fora do todo; associado a valores simbólicos) ou sugestivo (ambientação; atmosfera; só um portador).

Em relação à metafunção interativa, busca responder a questão sobre a relação estabelecida entre a imagem (participantes representados) e o leitor (participantes interativos): “como a imagem atrai/captura o leitor?” (HARRISON, 2003, p. 53). O sistema que realiza essa metafunção é o de contato (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 117): um vetor imaginário é formado pelo olhar do participante representado em direção (ou não) ao participante interativo (leitor).

Há quatro recursos visuais que realizam essa relação: (1) o contato (pelo olhar) que pode estabelecer uma demanda (indicando mais poder pelo contato direto) ou uma oferta (sem contato, indicando menos poder e envolvimento); (2) distância social (pela representação do participante representado), que pode estabelecer uma intimidade (mais próximo) ou uma distância; (3) atitude (pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo horizontal), que estabelece mais envolvimento (se o rosto está na direção do leitor) ou menos envolvimento (se de costas para o leitor); (4) poder (pelo ângulo formado entre o corpo do participante representado e o interativo no eixo vertical), que estabelece mais poder (se o participante representado olhar o interativo de cima para baixo) ou menos poder (se o participante representado olhar o interativo de baixo para cima).

Já em relação à metafunção composicional, busca responder à pergunta: “como as metafunções representacionais e interpessoais se relacionam entre si e se integram em um todo significativo?” (HARRISON, 2003, p. 55). Para Harrison (ibidem, p. 56), é por meio dessa metafunção que as outras duas são integradas, pois é a que fornece uma coesão e organização dos outros elementos. As categorias que a realizam são (KRESS; van LEEUWEN, 2006): (1) o valor da informação, pela relação, no eixo horizontal, entre o Dado (à esquerda) e o Novo (à direita); no eixo vertical, entre o ideal (topo) e o real (base); e entre o centro (núcleo) e a margem (periférico); (2) moldura (pela ausência ou presença de bordas), estabelecendo conectividade mínima ou máxima; (3) saliência, que (através de cor, tamanho, contraste, foco, iluminação, localização no plano) captura o foco do leitor para determinado ponto da imagem.

Harrison (2003, p. 58) propõe que nessa metafunção seja incluído o sistema de modalidade da GDV, embora, como ressalta a autora, Kress e van Leewen (2006)

não tenham a incluído em nenhuma metafunção. Isso sugeria uma outra distinção entre as duas gramáticas, uma vez que a modalidade é realizada na metafunção interpessoal. Na GDV (KRESS; van LEEWEN, 2006), a modalidade estabelece (forte ou fraca) representação da realidade, através das cores (saturação, diversidade, contraste, modulação), contextualização (plano de fundo), profundidade, iluminação.

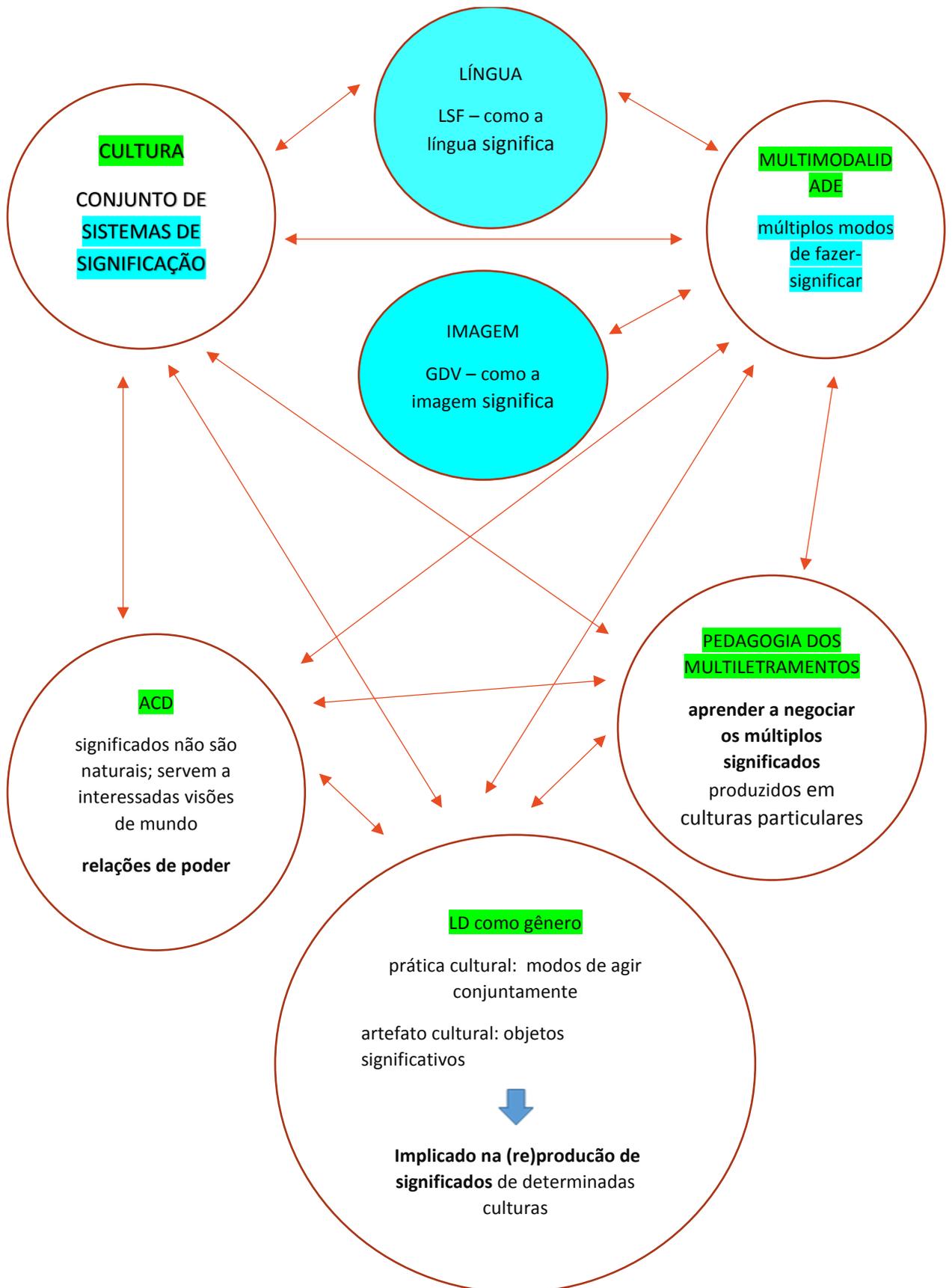
Kress e van Leewen (2006, p. 14) argumentam que, por causa do crescente uso das tecnologias, como softwares que permitem uma fácil criação e manipulação das imagens, “o design visual se torna cada vez menos uma atividade especialista, algo que muitas pessoas farão junto com outras atividades”. Além disso, como já discutido na seção 1.4, porque as necessidades sociais apontam para gêneros cada vez mais multimodais, entender como o sistema sociossemiótico visual conjuntamente com o da língua constroem significados é uma necessidade dos novos modos de significar em espaços cada vez mais tecnológicos e imagéticos. Desse modo, a multimodalidade também se torna uma importante e produtiva ferramenta de análise de significados produzidos por artefatos e práticas como o gênero LD-ILA.

Esse conjunto de teorias apresentados até o momento fornecem as bases de conhecimento para a realização das análises dos dois *corpora* selecionados. A fim de explicitar a relação das teorias também visualmente, elaborei uma síntese imagética da rede teórica construída nesta tese, apresentada na seção que segue.

1.5 Síntese das teorias

A seleção e o recorte das teorias vistas como produtivas para esta pesquisa têm como ponto central “os modos de fazer-significar”, as práticas de significação, a (re)produção de significados. Tomando em conjunto as teorias apresentadas nesta tese, elaborei uma síntese por meio de uma representação visual (figura 4), buscando evidenciar como elas se conectam e formam uma rede, não só teórica, mas de significação.

Figura 4 – Rede teórica da tese



O ponto de partida é o conceito de cultura como um conjunto de sistemas de significação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) articulado a outro conceito de culturas como o conjunto de práticas de significação (HALL, 1997b). Entre esses conjuntos, estão o sistema da língua e da imagem, que são modos de significar, de representar, de construir e reproduzir a realidade (COPE; KALANTZIS, 2009). Uma das formas de explicitar como a língua e a imagem operam é por meio da GSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e da GDV (KRESS; van LEEWEN, 2006), respectivamente. Esses diferentes modos constituem a multimodalidade.

Os LD-ILA são gêneros e, como tais, são artefatos e práticas culturais. Eles reproduzem significados que circulam nas culturas (Designs Disponíveis) e atuam na produção de novos (Designs) bem como contestando e modificando os já existentes (Redesenhamento) (COPE; KALANTZIS, 2009). Alguns modos de colocar em movimento essa prática de significação são por meio da língua e da imagem; assim, os gêneros são marcadamente multimodais.

As mudanças do entendimento de culturas vistas como plurais e heterogêneas bem como o surgimento de novas formas tecnológicas de comunicação impulsionadas pela globalização contribuíram para a visão de gêneros multimodais (COPE; KALANTZIS, 2009). A compreensão de práticas e artefatos multimodais requer uma nova pedagogia, a de multiletramentos. Essa pedagogia pressupõe um processo dialético, no qual professor e aluno participam ativamente no processo de significação (ibidem). É possível apontar com um objetivo geral dessa pedagogia como sendo a de aprender a negociar os múltiplos significados produzidos em culturas particulares, sem produzir o apagamento ou o esquecimento das diferentes subjetividades (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 72).

A produção da significação está estritamente ligada a questões de poder, servindo a interessadas visões de mundo daqueles sujeitos que possuem maior empoderamento. Análises produzidas em uma perspectiva da ACD buscam explicitar as relações de poder e ideologias construídas pela seleção e reprodução de determinados significados.

É por meio desse contexto teórico interdisciplinar exposto neste capítulo que as imagens que compõem o *corpus* escolhido e delimitado são analisadas. Assim, no capítulo seguinte, apresento o contexto metodológico: o universo de análise que configura as coleções escolhidas, os procedimentos e critérios de análise e a delimitação do *corpus*.

CAPÍTULO 2 METODOLOGIA

Este capítulo se estrutura em três partes que, tomadas em conjuntos, apresentam os caminhos de pesquisa. Em 2.1, descrevo os *corpora* selecionados, que já foram apresentados na Introdução, expondo algumas características pertinentes bem como a organização/estruturação da coleção TO. Em 2.2, apresento as escolhas e as justificativas para recortar o *corpus*. Por fim, em 2.3, exponho os movimentos metodológicos realizados bem como as categorias analíticas utilizadas.

2.1 UNIVERSO DE ANÁLISE

Fazem parte da tese dois *corpora*: o *corpus* primário, composto pela coleção didática TO, segunda edição, 2013, que participou do PNLD 2015; e o *corpus* secundário, os documentos do PNLD 2015: o “Edital de convocação 01/2013 – CGPLI²⁰, edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2015” (BRASIL, 2013); e “Guia de livros didáticos PNLD 2015, Ensino Médio, Língua Estrangeira Moderna, Inglês e Espanhol” (BRASIL, 2014). A análise de visões de culturas expressas pelo PNLD contribui para a compreensão dessas visões na coleção por causa do poder institucionalizado do Edital que define critérios de seleção, incluindo ou excluindo as obras.

O PNLD existe desde 1985; contudo, a inclusão de LD de línguas adicionais – inglês e espanhol – no Programa do Ensino Médio é recente, ocorrendo somente em 2011. Na primeira edição do PNLD de Língua Estrangeira Moderna, de 2012, das 20 coleções de língua inglesa avaliadas, 7 foram selecionadas – correspondendo a 35 % de obras aprovadas – entre elas, a TO. Na segunda edição, de 2015, foram avaliadas 14 coleções de ILA, sendo selecionadas 4 – o que corresponde a um total de 29%. Pela segunda vez, a coleção foi uma das escolhidas para participar do PNLD.

O objetivo do Programa, segundo informações no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação²¹ (FNDE), é de “prover as escolas públicas de ensino

²⁰ Sigla da Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI), órgão específico singular do Ministério da Educação, Governo Federal. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/739-unidades-e-siglas>.

²¹ <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>

fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários” (BRASIL, 2015, n/p). Para participar do Programa, é necessário concorrer através do “Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD” (ibidem, n/p) e estar de acordo com as exigências propostas pelos critérios de avaliação. Caso não atendam a esses critérios, tanto os que são comuns a todas as áreas quanto aos específicos das línguas adicionais, as obras inscritas são reprovadas. De modo geral, a avaliação busca averiguar se todas as obras do PNLD estão de acordo com as seguintes demandas:

respeitam a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas ao ensino médio, bem como os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano. Também foram observadas a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados. Igualmente, observou-se o respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos. Foram analisadas, ainda, a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos (GUIA, 2015, p. 11).

Após a aprovação nos critérios gerais, as obras passam para a avaliação específica da área, que ocorreu da seguinte forma:

o processo foi orientado por práticas que buscam propiciar ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes, favorecer o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso, produzidos em distintas épocas e espaços, dar centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos, e dar acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais (GUIA, 2015, p. 11).

Tendo sido aprovadas, as obras são colocadas à disposição das escolas públicas para serem selecionadas e distribuídas gratuitamente pelo Governo Federal. Entre as opções oferecidas pelo PNLD, professores selecionam a coleção que melhor atende ao contexto de sua escola e de sua prática pedagógica. Assim, as coleções passam por duas avaliações, a do PNLD e a dos professores.

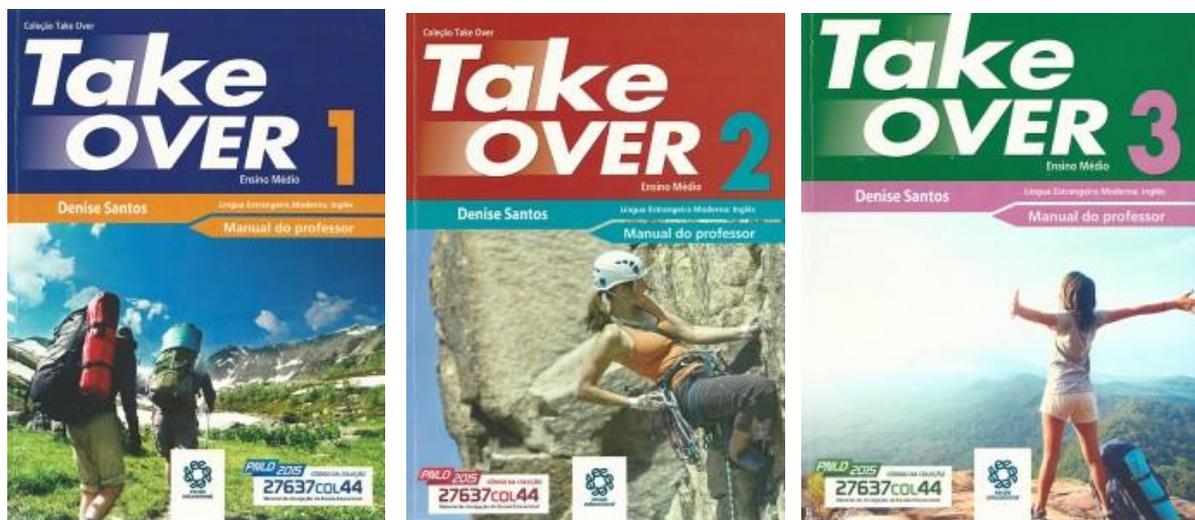
A coleção TO, uma das coleções aprovadas pelo PNLD 2015 e selecionada para investigação nesta pesquisa, é escrita por uma autora brasileira, Denise Santos, e é publicada pela editora brasileira Escala Educacional, existindo desde 2005. No

site da editora²², é possível encontrar uma breve descrição sobre sua a formação e uma indicação de tipo de mercado visado, enfatizando o mercado dos livros didáticos.

A Escala Educacional reuniu um grupo de experientes profissionais da área para provar que é possível produzir livros de qualidade a preço econômico. A iniciativa exigiu muito trabalho e muita inovação. Mas, foi tão bem sucedida que, decorridos apenas quatro anos, a Escala Educacional já pode se orgulhar de exibir um respeitável catálogo com mais de 600 títulos, cobrindo quatro grandes linhas editoriais: livros didáticos, livros paradidáticos, revistas e séries – linhas que o internauta vai ter oportunidade de conhecer em profundidade neste web-site.

A coleção TO (figura 5), edição 2013, é composta por três (3) volumes e cada volume corresponde a uma série do ensino médio. Possui também o livro do professor, uma versão do Livro do Aluno com respostas e alguns comentários sobre as atividades, contendo o Manual do Professor no final de cada volume, além do CD contendo o áudio de algumas atividades orais.

Figura 5 – Capas da coleção TO



Fonte: Santos (2013)

Cada volume apresenta oito (8) unidades temáticas e está organizado de modo padronizado. A primeira seção de cada volume é a *Take action* com teste para verificar o conhecimento da língua. Como mostra a figura 6, a cada duas unidades é apresentada a seção *In control* que traz atividades de revisão das duas unidades

²² Disponível em: <http://www.escalaeducacional.com.br/empresa.asp>

prévias. No final do livro, como material suplementar, são apresentadas outras seções com atividades extras; sugestões de projetos pedagógicos para cada unidade; atividades sobre aspectos culturais; tópicos para discussão sobre a língua inglesa; atividades de música; síntese de pontos gramaticais e de estratégias de aprendizagem; lista de marcadores discursivos, verbos irregulares e de *phrasal verbs*; transcrição do áudio das atividades de *listening*; respostas dos exercícios; glossário inglês-português; sugestões de sites, livros e filmes; e, por fim, as referências bibliográficas.

As unidades temáticas se organizam em dez (10) seções na seguinte ordem: (1) *In context* – introdução da temática por meio de perguntas e exploração da imagem no início da unidade; (2) *In power* – introdução de uma estratégia de leitura; (3) *In action* – leitura do texto principal da unidade e atividades que focam vocabulário e compreensão; (4) *Further action* – expansão de atividade e estratégias de leitura; (5) *In focus* – apresentação e exploração de vocabulário; (6) *In use* – sistematização e análise de tópicos gramaticais; (7) *In synch* – conexão do tema da unidade com o das novas tecnologias; (8) *Integrating* – abordagem das quatro habilidades linguísticas de forma integrada; (9) *In charge* – atividades extras que possibilitam ao aluno testar o conhecimento do que foi aprendido; e (10) *Self-evaluation* – autoavaliação da aprendizagem.

Figura 6 – Exemplo de sumário da coleção TO

7	Fitness for All 111	<i>Avoid / Prevent</i> Expressões de tempo Vocabulário relativo a esportes	<i>Imperative</i> <i>Should</i> <i>Must / Have to</i> <i>Mustn't</i>	Dicas on-line Blog Infográfico Plano de atividade física Artigo on-line Convites (com aceites e recusas)	Prever o conteúdo de um texto antes da leitura Ler para aprender sobre gramática Compreender informações apresentadas em gráficos de barra	Fazer a correspondência entre imagens e o que é ouvido Prestar atenção ao tom de voz ao ouvir ou falar Usar blogs Responder a convites oralmente Desenvolver um plano de atividades físicas
	8	Reduce, Reuse, Recycle 125	<i>Enough / every / each</i> <i>Phrasal Verbs</i> Numerais	<i>Count nouns and Non-count nouns</i> <i>Many / much / a lot of</i> <i>A few / a little</i>	Informações on-line Gráfico de pizza Regras de videogame Aviso de porta Website Diálogos expressando decisão, opinião, concordância e discordância	Selecionar e aplicar as estratégias de leitura apropriadas a uma tarefa Avaliar as estratégias de leitura usadas numa tarefa Fazer conexões entre o que se lê e a própria vida
IN CONTROL 4 139						
SUPPLEMENTARY MATERIAL	TAKE ACTION 12	ON YOUR OWN Reading 143	ON YOUR OWN Listening 152	COMMUNICATING Writing Ideas 156	COMMUNICATING Speaking Ideas 158	PROJECTS 160
	CULTURE MATTERS 164	ENGLISH WORDS 172	SONG 174	GRAMMAR REFERENCE 176	TOOLS FOR LEARNING 186	DISCOURSE MARKERS 190
			IRREGULAR VERBS 193	PHRASAL VERBS 194	AUDIOSCRIPT 195	ANSWER KEY 199
					GLOSSARY 204	EXTRA REFERENCES 215
					BIBLIOGRAPHY 216	

A respeito dos propósitos pedagógicos da coleção, o site da editora apresenta algumas informações gerais.

A coleção pretende, então, instrumentalizar o aluno de inglês no Ensino Médio para que amplie cada vez mais seu domínio do uso (e da expansão) do conhecimento sobre a língua inglesa, incluindo preparação para o mundo do trabalho. Para tal, a obra oferece acesso sistemático a situações de uso da língua, partindo de situações mais simples para aquelas que requerem maior conhecimento e habilidade de uso do idioma.

A ênfase em torno do conhecimento da língua e do mundo do trabalho é explicada na introdução do Manual (SANTOS, 2013, p. 3) da coleção, que justifica que a obra está de acordo com as orientações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional de 1996 e com a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O Manual destaca, nos objetivos gerais da obra, as quatro finalidades propostas pela LDB. A primeira diz respeito à consolidação e ao aprofundamento de conhecimentos prévios; a segunda refere-se à preparação para o mundo do trabalho e para atuação na cidadania; já a terceira, ao desenvolvimento da formação ética e da capacidade crítica; por fim, a última visa à capacitação para o uso das tecnologias em contextos variados. São esses critérios estabelecidos no documento oficial que fornecem a base da construção da coleção, que moldam as escolhas dos temas e das atividades, que justificam os propósitos pedagógicos.

Uma importante característica dessa coleção é a de ser uma das selecionadas para participar do PNLD nas duas primeiras edições. A participação no PNLD contribui para delimitar o público-alvo, que são professores e estudantes brasileiros do ensino médio das escolas públicas, e também para definir, por meio de uma série de critérios, como as obras devem ser, uma vez que as obras selecionadas devem estar de acordo com o que é estabelecido pelo PNLD.

Com o propósito de guiar os professores na escolha da coleção didática, é produzido o Guia do LD, apresentando os critérios gerais e específicos da área de Linguagens e de ILA usados como parâmetros de avaliação, bem como as características gerais das obras e os resultados das avaliações. De acordo com a síntese do Guia (figura 7), os principais resultados da coleção TO são:

Figura 7 – Quadro esquemático dos resultados da avaliação da coleção TO pelo Guia (2015)

QUADRO ESQUEMÁTICO

Pontos fortes da coleção	A abordagem da leitura como processo de interação.
Pontos fracos da coleção	As atividades de produção oral, que são pouco diversificadas.
Destaque da coleção	A seção “ <i>Tools for learning</i> ”, com informações adicionais sobre estratégias para a aprendizagem.
Pontos fortes do Manual do Professor	A seção “Leia mais e reflita”, com a exploração teórico-metodológica de conceitos que fundamentam a obra.

Fonte: Guia (2015, p. 46)

Segundo a avaliação apresentada no Guia (BRASIL, 2015), a coleção se destaca pela abordagem da habilidade de leitura, que abrange atividades pré-leitura proposta na seção inicial da unidade (*In power*), tendo como apoio a exploração de imagens e perguntas que guiam para a contextualização do texto apresentado na seção seguinte (*In action*). Depois das atividades de pós-leitura, há uma subseção (*Critical Thinking*) que tem como objetivo desenvolver a capacidade crítica. No Guia 2012, foram destacados os mesmos pontos fortes e fracos da coleção.

A ênfase nessa habilidade é justificada no Manual (2013, p. 6) por ser uma orientação do Programa Ensino Médio Inovador do Ministério da Educação. Esse Programa opera como uma “estratégia do Governo Federal para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio” (ibidem, p. 9). A fim de atender a esse objetivo, algumas condições são propostas, entre as quais a de “foco na leitura e letramento como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento” (ibidem, p. 11).

Na próxima seção, explico e justifico os recortes dos dois *corpora* para realizar as análises.

2.2 DELIMITAÇÃO DO CORPUS

Estabeleci alguns recortes nos dois *corpora* selecionados. Em relação ao *corpus* primário, as análises dos significados culturais que perpassam a coleção foram realizadas nos textos principais das unidades dos três volumes reproduzidos na seção *In Action*. Para a realização da análise de atividades pré e pós-textuais, optei por uma amostra representativa considerando a unidade 1 do volume 1. Esse recorte foi realizado porque uma análise prévia apontou um padrão dessas atividades. As atividades analisadas compreendem as seções *In contexto*, *In power*, *In action* e *Further action*.

Em relação ao *corpus* secundário, operei um recorte no Edital, analisando somente o Anexo III que apresenta os critérios para a seleção das obras. Nesse anexo, selecionei a Introdução, os critérios gerais, os critérios da área de Linguagens e os critérios da língua estrangeira moderna. Um recorte também foi realizado no documento Guia, analisando a “Apresentação” e a seção “*Take Over*”, que apresenta os dados das análises e a resenha da coleção.

Na seção seguinte, descrevo os procedimentos e critérios bem como as categorias de análises em cada um dos *corpora*.

2.3 PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

A investigação de visão(ões) de cultura(s) iniciou pelo *corpus* secundário constituído pelos dois documentos do PNLD, o Edital e o Guia. Essa inversão se justifica porque tais documentos possuem um poder institucionalizado de incluir e excluir obras do PNLD e pelo poder de construir realidades sobre as obras selecionadas. Esse poder afeta a construção de obras que os editores desejam que sejam selecionadas, sendo tomados como referências para os autores e editores das coleções que visam ao mercado das escolas públicas do ensino médio brasileiro.

Nesses documentos, delineei o Contexto de Situação por meio das variáveis do Contexto de Situação (Campo, Relações, Modo), discutidas na seção 1.4.1, relacionadas às perguntas sobre significados de Cope e Kalantzis (2009). O objetivo aqui foi evidenciar as formas de agir desses dois documentos que têm efeitos sobre os LD-ILA.

Em seguida, mapeei os índices lexicais e semânticos explícitos a partir da raiz “cultur-” no PNLD e no Guia, quantificando a sua ocorrência em relação ao número de páginas das seções. A partir dos resultados dessas ocorrências, elaborei um glossário com os principais conceitos expressos nos documentos.

As expressões de cultura encontradas também foram identificadas e quantificadas a partir da metafunção ideacional da GSF a fim de demonstrar os significados de cultura expressos na composição da figura. Após essa quantificação, as expressões foram analisadas com base na metafunção ideacional e nas suposições/pressuposições apresentadas por Fairclough (2007; 2009). Nessas análises, intencionei demonstrar as visões de culturas existentes, classificando em visão de cultura heterogênea, quando houvesse, por exemplo, referência a diversidade cultural, pluralidade de culturas, culturas (no plural); ou à visão de cultura homogênea, quando os termos se referissem a uma única cultura, uma cultura europeia, nacional ou regional, privilegiando uma determinada cultura, conforme discutido na seção 1.1.

Esse processo analítico do *corpus* secundário possibilitou identificar e interpretar as visões de culturas preconizada nesses documentos, os quais são tomados como parâmetros para a elaboração das coleções, justificando, assim, o início da análise pelo *corpus* secundário.

Em síntese, as etapas de análises do *corpus* secundário são:

- 1) delineamento da Contexto de Situação a partir das três variáveis articuladas às perguntas de significados;
- 2) mapeamento de índices lexicais e semânticos explícitos da raiz “cultur-”;
- 3) identificação e quantificação das expressões encontradas a partir da metafunção ideacional da GSF;
- 4) análise de significados dessas expressões visando à identificação e à compreensão de visões de culturas desses documentos a partir da metafunção ideacional, realizada pelo sistema de transitividade, bem como pela identificação e interpretação de pressupostos.

Em relação ao *corpus* primário, realizei um mapeamento das temáticas abordadas nas unidades nos três volumes a fim de verificar o que é considerado interessante ou pertinente ao jovem aluno do ensino médio de escolas públicas e que significados podem ser evidenciados a partir dessa seleção. Os resultados do mapeamento foram apresentados por palavras-chave para uma melhor definição.

O passo seguinte foi a análise dos significados culturais que perpassam a coleção. Estabeleci duas categorias: (1) referências textuais e imagéticas relacionadas a aluno (e) jovem e (2) referências geopolíticas de países ou nacionalidades. Na primeira categoria investiguei se haviam manifestações de diferentes modos de ser jovem, indicando uma visão de cultura heterogênea, ou se havia a representação de uma essência relacionada ao modo de ser jovem, indicando uma visão homogênea. O enfoque na temática juventude para compreender visões de culturas se deve à pesquisa de Mestrado, conforme mencionado na Introdução, que buscou investigar representações de identidades juvenis ligadas ao consumo no Caderno Patrola, um encarte do jornal Zero Hora, veiculado no estado do Rio Grande do Sul. Na segunda categoria investiguei se haviam manifestações de uma grande cultura, buscando referências a países; de uma cultura hegemônica, quando um ou dois países eram predominantemente representados; ou manifestações de pequenas culturas, havendo referências geográficas diversas e locais.

Por fim, por meio de uma amostra representativa de uma unidade, examinei em que medida as atividades pré e pós-textuais promovem a criticidade sobre os significados produzidos no Contexto de Cultura.

Em síntese, as etapas de análises do *corpus* primário são:

- 1) mapeamento das temáticas abordadas nas unidades de cada coleção;
- 2) análise dos significados culturais através de referências textuais e imagéticas relacionadas a aluno (e) jovem;
- 3) análise dos significados culturais através de referências geopolíticas de países ou nacionalidades;
- 4) análise de atividades pré e pós-textuais em uma amostra representativa de uma unidade.

A partir da seleção e delineamento do *corpus*, dos procedimentos, critérios e categorias analíticas, apresento, no Capítulo 3, os resultados e discussões das análises.

CAPÍTULO 3 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresento as análises e resultados dos dois corpora selecionados. Conforme já indicado no capítulo de Metodologia, o *corpus* primário é composto pela coleção didática TO, segunda edição, 2013. Já o *corpus* secundário é composto por dois documentos do PNLD: o “Edital de convocação 01/2013 – CGPLI, edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2015” (BRASIL, 2013); e o “Guia de livros didáticos, PNLD 2015, Ensino Médio, Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Espanhol” (BRASIL, 2014).

Início esta apresentação pelo *corpus* secundário porque o Edital apresenta critérios que atuam sobre a construção e as visões de culturas de LD-ILA participantes do Programa. Em seguida, apresento as análises e discussões do *corpus* primário, a coleção TO, identificando e interpretando as visões de culturas enredadas na coleção por meio da dimensão textual e imagética.

3.1 DOIS PRINCIPAIS DOCUMENTOS DO PNLD: EDITAL DE CONVOCAÇÃO (2013) E GUIA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ILA (2014)

Nesta seção, delimito do Contexto de Situação dos dois documentos do PNLD, o Edital e o Guia, por meio da identificação das três variáveis Campo, Relações, Modo e respectivas perguntas de significados (com base em Cope e Kalantzis (2009), discutidas na seção 1.4.1).

A caracterização do Contexto de Situação do Edital possibilita evidenciar algumas das formas de exercer poder na seleção dos LD-ILA por meio de critérios definidos pelo Governo Federal, representado pelo MEC, e fundamentados na legislação brasileira. Essa identificação forneceu evidências do quão significativos são os critérios estabelecidos no Edital na construção das obras didáticas, que os editores desejam que sejam selecionadas para o PNLD. Já a análise do Contexto de Situação do Guia possibilita evidenciar como os resultados da avaliação e as resenhas constituem realidades sobre as mesmas obras selecionadas, definindo o que elas são.

Na sequência dessas análises, demonstro como os critérios definidos no PNLD expressam visão(ões) de cultura(s) que pode(m) moldar a construção de obras

participantes do PNLD, assim como o Guia constitui realidades sobre as visões de culturas dos LD-ILA avaliados e selecionados.

3.1.1 Contexto de Situação dos dois documentos

Edital é um gênero que realiza a prática cultural (variável Campo) de tornar público uma ação ou ato oficial por meio da mídia (impressa ou digital) realizada por uma instituição pública ou privada, uma empresa, ou um órgão do governo, por exemplo, para atender a propósitos específicos de quem a realiza. No caso desse Edital, o propósito é convocar editores para participar do PNLD por meio de um processo de inscrição e avaliação de LD destinados aos alunos e professores do ensino médio das escolas públicas.

Os significados conectados a essa prática são o de atender a demandas do Ministério de Educação de aquisição e distribuição de LD para escolas de ensino básico, regulando e fiscalizando a qualidade das obras segundo a legislação que baseia o Edital: Constituição da República Federativa do Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Estatuto da Criança e do Adolescente, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação. Essa demanda tem como objetivo cumprir a legislação que versa sobre o direito ao acesso gratuito à educação (Constituição), à universalização do acesso e ao ensino de qualidade na educação básica (LDB), e ao provimento de LD (Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010²³), entre outras.

O Edital apresenta um conjunto de pré-requisitos para concorrer ao PNLD que vão desde prazos, características das obras, procedimentos de cadastramento, até o processo de avaliação e seleção, tais como triagem, pré-análise, avaliação pedagógica, entre outros. O Ministério da Educação é autor e responsável pela publicação do Edital. É também responsável pela seleção e avaliação das obras, tendo o poder de constituir uma “realidade” a respeito das obras consideradas apropriadas (ou não) para o ensino em escolas públicas.

Os participantes dessa prática (variável Relações) são o Ministério da Educação (responsáveis por sua publicação/autor) e os editores de LD (aqueles a quem o edital é destinado/leitores). Os significados expressam uma relação altamente

²³ Esse Decreto foi revogado e está em vigor o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.

hierárquica e assimétrica entre os participantes nessa prática: o Ministério da Educação é quem define o modo de participação dessa prática por meio da descrição de uma série de requisitos e critérios, tendo o poder de incluir e excluir LD do PNLD com base em tais critérios. Assim, o Ministério é quem detém o poder, é quem institui e governa a prática cultural.

Os editores são governados pelas regras e critérios da prática cultural instituída pelo Ministério da Educação do Governo Federal, podendo questioná-los somente por meio de Recurso – um gênero jurídico – e dentro das formas e dos prazos estabelecidos no Edital, conforme o critério 7 (BRASIL, 2013, p. 8).

7. Do Processo de Avaliação e Seleção das Obras

7.1. Em conformidade com o Decreto nº 7.084, de 2010, segundo o disposto no § 3º do art. 20, cabe recurso na etapa de avaliação pedagógica para as obras didáticas com parecer indicativo de reprovação. Não há previsão de recurso para as obras didáticas excluídas nas etapas de triagem e pré-análise, de acordo com o § 3º do art. 18 do mesmo instrumento legal, por constituírem fases de verificação de atributos físicos, editoriais e documentais, no entanto, permanecendo resguardados, a qualquer tempo, os direitos assegurados no art. 109 da Lei 8.666, de 1993, nas situações aplicáveis.

A linguagem opera como constituidora da realidade por meio do ato performativo de “convocação pública para participação do PNLD”. (A discussão da concepção de linguagem como constituidora da realidade foi apresentada na subseção 1.1.1.) Essa realidade é construída pela própria configuração da prática cultural do gênero edital de convocação e, explicitamente, pelo ato performativo expresso na ação de “fazer-saber” do enunciado de apresentação do texto:

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica – SEB e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, **faz saber** aos editores que se encontra aberto **o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos alunos e professores do ensino médio da rede pública** [grifo meu] (BRASIL, 2013, p. 1).

O papel da linguagem (variável Modo) é sinalizado pelos modos retóricos (HALLIDAY; HASSAN, 1989) que contribuem para reforçar as relações de poder entre os dois participantes dessa prática cultural e constituir a realidade da prática de convocar editores. O modo retórico expositivo expressa informações sobre o processo de seleção, como em “Este edital tem por objeto a convocação de editores para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos alunos e professores do ensino médio das escolas públicas federais”; e o impositivo, expresso

por meio de regras e critérios de participação, como em “as obras didáticas deverão”, “o manual do professor não poderá”. Por meio dos modos retóricos, poucas possibilidades de questionamentos ou posicionamentos contrários são dadas aos editores. Os outros aspectos do Modo são: canal gráfico, modo escrito, meio midiático e virtual, o que possibilita expandir a divulgação do Edital em um curto tempo, visando a atingir um maior número de editores.

O segundo texto em análise que faz parte do PNL D é o Guia de livros didáticos 2015, Ensino Médio (BRASIL, 2014), específico das línguas adicionais espanhol e inglês. É um gênero que realiza (variável Campo) a prática cultural de orientar professores das escolas públicas na escolha do LD-ILA por meio de análises e avaliações feitas por especialistas em um texto de autoria do MEC. No Guia, são apresentados os LD-ILA aprovados no Edital; os critérios de avaliação comuns da área de Linguagem e os específicos das línguas adicionais (expostos anteriormente no Edital); as fichas de avaliação utilizadas no processo; e as resenhas das coleções, descrevendo as características, os pontos fortes e fracos – sendo as avaliações produzidas por especialistas da área contratados pelo MEC.

Os significados conectados a essa prática se referem ao papel que o Guia pode exercer sobre a decisão do professor por um LD, uma vez que esse pode não ter acesso, previamente ao ato de indicação das obras para sua escola, a exemplares das coleções aprovadas. Caso o professor possua exemplares, pode comparar suas análises com as fornecidas pelo Guia. Além disso, a produção do Guia com base nas avaliações e resenhas de especialistas pode operar como argumento (de autoridade) na decisão de obras.

Há dois participantes principais (variável Relações) nessa prática: o Ministério da Educação (autor) e os professores da educação básica das escolas públicas (leitores-alvo), a quem o texto é endereçado explicitamente já no início da seção Apresentação por meio dos dois vocativos “professor”, “professora”. Pode haver leitores secundários, como supervisores e diretores escolares, por exemplo. Há uma hierarquia média observada por meio dos significados expressos nos papéis exercidos pelos participantes, que pode ser compreendida pelo esquema “x age sobre y”: o Ministério (quem realiza a ação) orienta os professores (a meta da ação). A ação de orientar pode indicar que quem a desempenha detém um conhecimento que quem é a meta não possui. Porém, o uso de modalizações em enunciados enfraquece esse poder, como nos exemplos “sugerimos, abaixo, algumas perguntas que podem

nortear o processo de escolha” (BRASIL, 2014, p. 6), “é importante lembrar que a escolha do livro didático implica um compromisso didático-pedagógico” (ibidem, p. 7).

Contudo, apesar de o Ministério exercer uma forma de poder de ação sobre os outros (professores) por meio do Guia, esse poder também pode ser enfraquecido pela ação dos professores de aceitar ou não as orientações apresentadas. Além disso, esse poder não se estende além dessa prática (de orientar), cabendo aos professores a decisão final sobre a escolha do LD. Esse poder é explicitamente delegado aos professores pelo Guia na sua Apresentação por meio da enunciação “a partir de agora, professor/professora, cabe a você e à sua equipe selecionar a coleção que seja mais adequada ao seu contexto de ensino” (BRASIL, 2014, p. 7). Esse enunciado expressa a anuência do Ministério sobre o poder que os professores possuem. Assim, o papel dos professores, que no processo de convocação e avaliação das obras era inexistente, passa a ser um papel ativo na seleção das obras avaliadas previamente pelo MEC para sua escola.

Em relação à linguagem (variável Modo), o papel exercido é o de constituir como realidade as orientações do MEC e a apresentação das qualidades dos livros didáticos avaliados. As orientações se tornam uma realidade por meio de atos performativos expressos por verbos como “orientamos”, “sugerimos”. Já a realidade das qualidades dos livros é constituída por meio de atos constativos expressos na classificação de aspectos dos livros em bons (pontos fortes) e ruins (pontos fracos) – aspectos que podem ser submetidos ao critério de veracidade das informações apresentadas. Para a realização desses dois atos de fala, o modo retórico utilizado é o explicativo (para orientar) e expositivo (para apresentar as obras selecionadas). Quanto a outros aspectos da linguagem, o canal utilizado é gráfico, o modo é escrito, o meio é impresso e virtual, pois é distribuído nas escolas bem como disponibilizado no site do PNLD, ampliando o acesso ao Guia.

Os Contextos de Situação desses dois documentos pertencentes ao PNLD possibilitam evidenciar formas de exercer poder na construção e nas escolhas dos LD-ILA com base em critérios definidos pelo Governo Federal, por meio do MEC, fundamentada na legislação. Além disso, os LD-ILA sofrem dois processos de seleção: o do Ministério, por meio do Edital, e o dos professores, que utilizam critérios próprios, com base em suas escolhas teórico-pedagógicas e em seus contextos escolares. O quadro 7 sintetiza os aspectos do Contexto de Situação dos dois documentos.

Quadro 7 – Contexto de Situação do “Edital de convocação 1/2013” (BRASIL, 2013) e do Guia (BRASIL, 2014)

	Edital de Convocação	Guia
Campo	Tornar pública a convocação do Ministério de Educação para editores de LD com o propósito de participar do PNLD por meio de um processo de inscrição e avaliação.	Orientar professores das escolas públicas na escolha do LD-ILA por meio da apresentação de análises e avaliações feitas por especialistas em um texto de autoria do MEC.
Relações	<p>Participantes: MEC (órgão do Governo Federal) e editores de LD.</p> <ul style="list-style-type: none"> • MEC: autor; papel ativo e de maior poder (define as regras de participação da prática cultural; inclui e exclui a inscrição e participação de obras didáticas; institui a prática cultural); • Editores de livros didáticos: leitores-alvo; papel quase passivo e de menor poder em relação ao MEC (podem refutar os critérios e resultados das avaliações somente por Recurso; são governados na prática). <p>Relação claramente assimétrica e altamente hierárquica: MEC possui maior poder em relação aos editores.</p>	<p>Participantes: o Ministério da Educação e os professores da educação básica das escolas públicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ministério: autor; papel ativo (de orientar e de fornecer as informações e resultados das avaliações dos LD); • Professores: leitores-alvo; papel ativo: podem aceitar ou não as orientações; são responsáveis pela escolha final do LD. <p>Relação de baixa assimetria e relativamente hierárquica: o Ministério tem o poder de orientar a ação dos professores; porém, os professores detêm o poder sobre a escolha final do LD nas suas escolas.</p>
Modo	<p>Papel da linguagem: constituidora da convocação pública para participar do PNLD – a convocação torna-se uma realidade.</p> <p>Canal: gráfico;</p> <p>Modo: escrito;</p> <p>Meio: midiático e virtual;</p> <p>Modo retórico: expositivo e impositivo.</p>	<p>Papel da linguagem: constituidora das sugestões e orientações realizadas no Guia e das qualidades das obras selecionadas – as orientações e qualidades das obras se tornam realidade.</p> <p>Canal: gráfico;</p> <p>Modo: escrito;</p> <p>Meio: impresso e virtual;</p>

		Modo retórico: explicativo e expositivo.
--	--	--

Além dos resultados da análise do Contexto de Situação apontarem para as formas de agir desses dois documentos sobre os LD-ILA, a análise de discursos contribui para mostrar as visões de culturas que perpassam os critérios de avaliação, os quais incluem e excluem LD com base nessas visões. Assim, na subseção seguinte, apresento as análises de critérios implicados em visões de cultura que são reproduzidos no Edital. Na sequência, apresento as análises dos critérios e resenhas apresentados no Guia, as quais constituem realidades a respeito dos LD-ILA.

3.1.2 Resultados do mapeamento do radical “cultur-”

Nesta subseção, apresento os resultados do mapeamento de termos e expressões de cultura por meio da busca pelo radical “cultur-”. Esse mapeamento foi realizado nos dois documentos do PNLD que compõem o *corpus* secundário. Início pelos resultados do Edital e em seguida o Guia. Após esse mapeamento, elaborei o quadro 10 com a glosa correspondente a termos e expressões encontrados a fim de servir como um guia nas análises.

Devido ao interesse em compreender como o Edital pode atuar na construção de visão(ões) de cultura(s) dos LD-ILA que os editores desejam que sejam selecionados, realizei o mapeamento nos critérios de avaliação das obras. Esses critérios foram divulgados no Anexo III, “Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio”, do Edital, para o conhecimento dos editores. O Edital estabeleceu critérios eliminatórios comuns a todas as áreas bem como critérios eliminatórios específicos das áreas e das disciplinas. Esses critérios fornecem indícios sobre o “perfil” das coleções consideradas apropriadas e de qualidade para os estudantes do ensino médio das escolas públicas. Esse perfil evidencia a(s) visão(ões) de cultura(s) adotada(s) pelo Programa.

Para esse mapeamento, selecionei a seção introdutória e aquelas que apresentam os critérios gerais e os critérios específicos da área de Linguagens e de ILA, que resultou nas seguintes seções:

- “Introdução”;
- “2 Critérios de avaliação” / “2.1 Critérios eliminatórios comuns a todas as áreas”;
- “3 Critérios eliminatórios específicos das áreas” / “3.1 Linguagens, códigos e suas tecnologias”;
- subitens que se referem especificamente à ILA: “3.1.3 Princípios e objetivos gerais para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna no ensino médio”; e “3.1.4 Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)”.

Na primeira subseção analisada, “Introdução”, encontrei, em 2 ½ páginas, 21 ocorrências por meio de 17 diferentes palavras e expressões²⁴. Foram elas: (1) “indústria cultural”, (2) “valores culturais”, (3) “vida cultural”, (4) “movimentos culturais”, (5) “situação sociocultural particular”, (6) “implicações culturais”, (7) “processo intercultural”, (8) “culturas juvenis”, (9) “a cultura socialmente legitimada e predominantemente letrada”, (10) “culturas populares”, (11) “culturas regionais”, (12) “significados culturais”, (13) “inserção cultural”, (14) “o contexto cultural do aluno”, (15) “dimensões [culturais] do ser humano”, (16) “dimensões da cultura”, (17) “a diversidade sociocultural”.

Na segunda subseção, “2.1 Critérios eliminatórios comuns a todas as áreas”, entre os 8 critérios apresentados, encontrei duas ocorrências:

- em “2.1.3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados”, há a expressão “funções socioculturais”;
- e em “2.1.7 Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra”, no que se refere às ilustrações, há a expressão “pluralidade [...] cultural do país”.

Na terceira subseção, “3 Critérios eliminatórios específicos das áreas”, especificamente em “3.1 Linguagens, códigos e suas tecnologias”, encontrei uma ocorrência: “espaços multiculturais”.

Em relação aos critérios específicos de língua estrangeira moderna, foram encontrados um total de 11 ocorrências nos seguintes subitens:

²⁴ A expressão “gratuidade cultural” encontrada na Introdução foi descartada das análises por estar em um contexto incompreensível.

- “3.1.3 Princípios e objetivos gerais para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna no ensino médio”, há três ocorrências: “objeto de cultura”, “formas de expressão cultural”, “preservação [...] da cultura de todos os grupos sociais”;

- “3.1.4 Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)”, entre os 27 critérios de avaliação da obra foram encontradas em 6 ocorrências, com 5 distintas expressões: “culturas estrangeiras”, “diversidade cultural”, “cultura nacional”, “aspectos culturais”, “apropriação de conhecimentos culturais”; nos critérios de avaliação do Manual, há duas ocorrências: “traços culturais” e “diversidade linguística e cultural”.

A fim de comparar o número de ocorrências e números de páginas das seções analisadas, os resultados foram esquematizados no quadro 8.

Quadro 8 – Resultados do mapeamento do radical “cultur-” no Edital

Seção	Introdução		Critérios eliminatórios comuns a todas as áreas		Critérios eliminatórios específicos da área Linguagens		Princípios, objetivos gerais e critérios específicos para ILA	
	21	2 ½ pág.	2	3 pág.	1	1 pág.	11	3 ½ pág.
Ocorrência /pág.	8,4		0,7		1		3,1	

Os resultados demonstram que há uma maior presença de termos e expressões na Introdução (média de 8,4 termos por páginas) e menor presença em critérios eliminatórios comuns das áreas (média de 0,7 termos por páginas) e em critérios da área de linguagens (média de 1 termo por página). Em um nível intermediário estão as seções que se referem especificamente às línguas adicionais modernas (média de 3,1 termos por páginas). Esse resultado pode apontar que, apesar de ser frequentemente mencionada na Introdução, cultura é pouco abordada em diversas áreas de conhecimento, porém, recebendo uma maior importância, dentro da área de Linguagens, na disciplina de línguas adicionais. Esse resultado pode indicar uma maior importância dada ao entrelaçamento de língua e cultura, em contraste com outras disciplinas.

O mapeamento do radical “cultur-” também foi realizado no Guia. As seções selecionadas foram a “Apresentação” e “*Take Over*”. As outras seções, como “Critérios eliminatórios comuns a todas as áreas” e “Critérios específicos eliminatórios para o componente curricular língua estrangeira moderna (espanhol e inglês)” foram excluídas por serem uma reprodução do que é apresentado no Edital.

Na seção “Apresentação”, encontrei três ocorrências em duas páginas: “outras realidades socioculturais”, “pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro”, “aspectos socioculturais”.

Na seção *Take Over*, encontrei um total de 6 ocorrências em 4 ½ páginas nos seguintes tópicos:

- no tópico Visão Geral, 4 ocorrências: “teorias socioculturais de aprendizagem”; “prática sociocultural”, “contexto sociocultural”, “perspectiva sociocultural”;
- no tópico “Descrição”, uma ocorrência: “enriquecimento linguístico-cultural”;
- no tópico “Análise”, uma ocorrência: “funções socioculturais” [da língua estrangeira].

Os resultados das ocorrências do termo “sociocultural(is)” nas duas seções Apresentação e *Take Over* podem sinalizar uma consonância da visão de cultura em ILA e na coleção TO. A seguir, apresento a quantificação dessas ocorrências no quadro 9.

Quadro 9 – Resultados do mapeamento do radical “cultur-” no Guia

Seção	Apresentação		<i>Take Over</i>	
Resultados	3	2 pág.	6	4 ½ pág.
Ocorrência /pág.	1,5		1,3	

O mapeamento do radical no Guia evidenciou 8 ocorrências do termo “sociocultural(is)”, em um total de 9 ocorrências derivadas do radical. Esse resultado sinaliza uma perspectiva das teorias socioculturais de aprendizagens que compreende a interação social como o principal aspecto da aprendizagem.

Com base nos resultados dos termos e expressões encontrados no Edital e no Guia, elaborei o quadro 10 com a glosa em ordem alfabética para guiar as análises de visão(ões) de cultura(s).

Quadro 10 – Glosa de conceitos apresentados nos resultados do mapeamento do radical “cultur-”

Apropriação (da cultura)	É definido por Kramsch (1998, p. 125) como “o processo pelo qual membros de uma comunidade discursiva transformam uma língua e cultura de outra comunidade em sua própria”.
Cultura letrada	Segundo Perrotti (1999, p. 16) “na melhor tradição iluminista, a cultura letrada é tida – em especial a literária, como a criação mais elevada, concebida pelo espírito humano”. Nessa definição, é possível apontar uma visão de cultura superior, característica da Modernidade, conforme seção 1.1. O autor acrescenta uma perspectiva “mais geral”, na qual “a leitura aparece como o instrumento de desenvolvimento cultural por excelência, recurso capaz de eliminar a barbárie e a incultura” (ibidem, p. 16).
Culturas estrangeiras	Termo adotado para marcar diferença entre nós (nossas culturas) e os outros (culturas estrangeiras) em termos geopolíticos de nação; culturas estranhas à realidade de sujeitos. É um conceito relativo, pois depende da posição de quem fala.
Culturas juvenis	Tomando a perspectiva da Modernidade Líquida de Bauman (2004), “culturas juvenis” é um conceito líquido, uma vez que há uma pluralidade de modos de ser jovem, modos que são fluidos, dinâmicos, distintos – sobre essa discussão, ver Rossi (2014) e Garbin et al (2006).
Cultura nacional	Concepção criada na Modernidade em que se buscava homogeneizar as culturas de um país, privilegiando uma determinada cultura – conforme discussão na seção 1.1.
Cultura popular	Segundo Williams (1976, p. 237), essa cultura “não é identificada por <i>as</i> pessoas mas por outros” [grifo do autor]. Ela possui dois significados, a de “tipos inferiores de trabalhos” e de “trabalho realizado deliberadamente para receber favores”. Há ainda um “sentido mais moderno” que, segundo Williams, é o favorito de muitas pessoas: “cultura popular como a cultura feita de verdade pelas próprias pessoas”.

Culturas regionais	Referência a culturas de uma determinada região geopolítica, tais como cultura sulista, cultura gaúcha, cultura paulista, entre outros.
Indústria cultural	Expressão impulsionada por Adorno e Horkheimer, da Escola de Frankfurt. Manifesta uma crítica sobre a produção em série de produtos da cultura (arte, música, por exemplo) visando o lucro.
Interculturalidade	De modo geral, refere-se à relação entre duas ou mais culturas em um mesmo espaço. Kramsch (1998, p. 128) especifica como (1) “o encontro entre pessoas de diferentes culturas e línguas através de laços políticos de estado-nação” e (2) “a comunicação entre pessoas de diferentes culturas étnicas, sociais, generificadas dentro dos limites da mesma nação”. Thomas (1983, p. 91) formula uma definição mais abrangente, não restringindo a demarcações político-geográficas. Segundo o autor, o termo “descreve não somente interações entre nativos e não-nativos, mas qualquer comunicação entre duas pessoas que, em um domínio particular, não dividem uma base linguística ou cultural comum”.
Movimentos culturais	Pode ser entendido como a ação de um grupo/comunidade com o objetivo de tencionar/contestar/redesenhar significados (hegemônicos) em uma cultura. Exemplos de movimentos culturais são a Semana de Arte Moderna (ruptura da estética conservadora e valorização da arte brasileira), movimento punk (influenciado por ideais anarquistas e socialistas).
Multiculturais	É um termo usado, segundo Kramsch (1998, p. 129), para “caracterizar uma sociedade composta de pessoas de diferentes culturas ou um indivíduo que pertence a diferentes culturas”.
Sociocultural	Expressa a perspectiva das teorias socioculturais de aprendizagem.
Teorias socioculturais de aprendizagem	Tem como um dos principais representantes Vygotsky (1994) que enfatiza a interação social (entre os mais experientes e os menos experientes) para a aprendizagem.

Após o mapeamento das expressões de cultura e da análise quantitativa, apresento, na subseção seguinte, a análise dos significados dessas expressões.

3.1.3 Significados de cultura(s) nos documentos do PNL D

Nesta subseção, apresento as análises dos significados de termos e expressões encontrados a partir do mapeamento derivados de “cultur-”, a fim de investigar visão(ões) de cultura(s) que perpassam o Edital e o Guia com base nos resultados do mapeamento dos termos realizados anteriormente. O procedimento metodológico-analítico é realizado por meio da metafunção ideacional, uma vez que essa diz respeito a significados representacionais, e por meio de pressupostos, para entender “como os significados se encaixam no mundo maior do significado” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 176), ou seja, no sistema potencial da língua, seu sistema de contexto, pergunta apresentada na seção 1.4.1.

A síntese dos resultados da análise léxico-gramatical, no sistema de transitividade, de termos e expressões derivados do radical “cultur-” é apresentada no quadro 11. Os resultados foram classificados em três categorias: Participante 1, aquele que provoca o processo; Participante 2, aquele que é afetado pelo processo; e Circunstância. Os resultados também foram representados de acordo com as seções dos textos onde foram encontrados. As letras que seguem os números indicam: letra “I” se refere à Introdução e “C” à Critérios, sendo ambas seções partes do Edital. Já a letra “A” se refere à Apresentação e a sigla “TO” à seção de avaliação da coleção, ambas no Guia.

Quadro 11 – Mapeamento da função realizada pelos termos e expressões derivados do radical “cultur-”

	Partic. 1	Parte	Partic. 2	Parte	Circunstância	Parte
MATERIAL	Ator	1(A)	Meta Cliente	$\left\{ \begin{array}{l} 1(I) 2(C) \\ 1(A) 1(TO) \end{array} \right.$ 1(I) 3(C)	Causa – benefício Modo – meio Modo – comparação Modo – qualidade Localização – lugar Assunto	1(I) 1(I) 1(A) 1(I) $\left\{ \begin{array}{l} 3(C) \\ 2(A)1(TO) \end{array} \right.$ 2(C)
Subtotal		1		$2(I)+5(C)+$ $1(A)+1(TO)$ = 9		$3(I)+5(C)+$ $3(A)+1(TO)$ =12

RELACIONAL	Portador 1(I)	Atributo { 4(I) 1(C) 1(TO) Identificador 3(I)	Causa – propósito 2(I) Acompanhamento 1(I) – cia Assunto 2(C)
Subtotal	1	7(I)+ 1(C) +1(TO) =9	3(I)+2(C) =5
MENTAL	Experienciador 1(I)	Fenômeno 2(I)1(C)	
Total	3	22	16

As expressões de cultura ocorrem predominantemente em processos materiais, tanto no Edital como no Guia, seguidos dos relacionais e, de forma menos expressiva, em mentais. Os resultados mostram, em primeiro lugar, que há uma preponderância de expressões posicionadas como Circunstâncias em processos do “fazer e acontecer”. As Circunstâncias sinalizam o entendimento de cultura como “modo como de ação” (p. ex., “essa *condição juvenil*, o [sic] faz protagonizar cenas sociais significativas e relevantes para a vida social, cultural, política e econômica do País, por meio de movimentos estudantis, movimentos culturais” [grifo do autor] (BRASIL, 2013, p. 30)); o “um lugar onde” os processos acontecem (p. ex., “a compreensão de letramento [...] dentro de determinada comunidade e em um dado contexto sociocultural” (BRASIL, 2014, p. 48)), ou ainda como assunto dos processos (p. ex., “expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua” (BRASIL, 2013, p.40)). Além disso, por ocorrer como Circunstância na maior parte dos processos, cultura parece ser relegada a um lugar periférico, como coadjuvante dos processos.

As expressões também são representadas como Meta, indicando que cultura é afetada pelo processo (p. ex., a diversidade cultural deve ser reproduzida pelas ilustrações) e como Cliente, indicando que cultura recebe um benefício (p. ex., o acesso à forma de expressões culturais deve ser disponibilizado pelo LDI-ILA).

Em segundo lugar, termos e expressões de cultura aparecem em processos relacionais que servem para “caracterizar e identificar” (HALLIDAY; MATTHIENSEN, 2014, p. 259). Na maior parte desses processos, as expressões são apresentadas como Atributo, caracterizando o Portador com base em algum aspecto da cultura, indicando que cultura é algo que contribui para definir algo ou alguém (“um segmento

da população socialmente identificado a valores culturais opostos”). Além disso, em uma representatividade um pouco menor, as expressões também são apresentadas como Circunstâncias, sendo posicionadas como propósito dos processos, como acompanhante ou assunto de um Atributo.

Em terceiro lugar, algumas expressões aparecem em processos mentais, que se referem à nossa consciência. As expressões são apresentadas como Fenômeno, como aquilo que é pensado, desejado, ou visto. São, assim, orações em que um Experienciador pensa sobre cultura (“o empenho em considerar o contexto cultural do aluno”).

Após a análise quantitativa, passo a análise qualitativa, a fim de examinar os significados realizados pelas expressões de cultura. Para fins de análise dos dados gerados pelo radical “cultur-”, os termos e expressões encontrados estão marcados nos excertos pelo sublinhado. A presença das pressuposições encontradas é sinalizada pelas seguintes siglas: PP – pressuposição propositiva, PE – pressuposição existencial e PV – pressuposição valorativa, podendo essa última ser positiva (+) ou negativa (-). A análise é realizada em cada um dos documentos separadamente, iniciando pelo Edital e, na sequência, o Guia.

No Edital, os excertos foram classificados de acordo com o critério de aproximação de tópicos desenvolvidos nas orações a partir dos resultados do mapeamento, formando, assim, grupos analíticos.

No Edital, os grupos formados são:

- grupo analítico 1 – aluno;
- grupo analítico 2 – culturas juvenis e cultura letrada;
- grupo analítico 3 – processo de escolarização;
- grupo analítico 4 – escola;
- grupo analítico 5 – linguagem;
- grupo analítico 6 – obras didáticas e manual do professor.

No grupo 1, há uma construção de um perfil de aluno do ensino médio por meio de processos relacionais, caracterizando-o como sendo um destinatário da indústria cultural (#1), tendo valores culturais opostos e contraditórios (#2), pertencendo a uma situação sociocultural particular (#4), sendo de camadas populares (#5). Por meio de um processo material (#3), esse aluno atua em “movimentos culturais” (Circunstância Modo-Meio) que trazem benefícios “para a vida cultural” (Circunstância Causa-

Benefício). Já por meio de um processo mental, é preciso “considerar o contexto cultural do aluno como parte indissociável do trabalho pedagógico” (#6).

GRUPO ANALÍTICO 1

#1. [um ator social que, diferentemente do aprendiz do ensino fundamental,] é alvo de um discurso mercadológico e publicitário específico, configurando-se, assim, como um “segmento” do mercado e como um destinatário particular da indústria cultural.

#2. [um ator social que] representa um segmento da população socialmente [é] identificado a valores culturais opostos e, em certos aspectos, contraditórios.

#3. [um ator social que] protagoniza cenas sociais significativas e relevantes para a vida social, cultural, política e econômica do País, por meio de movimentos estudantis, movimentos culturais, reivindicações próprias etc.

#4. [...] o aluno do ensino médio se encontra numa situação sociocultural particular.

#5. [...] boa parte desse alunado [é] egressa de camadas populares, com todas as implicações sociais e culturais decorrentes.

#6. A atenção ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania — sem prejuízo da perspectiva do prosseguimento nos estudos — assim como o empenho em considerar o contexto cultural do aluno como parte indissociável do trabalho pedagógico, pretendem, portanto, abrir para professores e alunos do ensino médio horizontes e caminhos para um ensino-aprendizagem mais significativo e emancipador, voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia.

A definição desse perfil jovem está estritamente ligada às culturas como: (1) cultura de consumo (como um segmento alvo da indústria cultural – #1); (2) culturas juvenis como formas de contracultura (PE), por possuir “valores opostos” (#3), sem, entretanto, apresentar uma explicitação da referência “a que”; (3) cultura das camadas populares; (4) cultura como um modo de vida (“a vida cultural”).

As análises apontam para a pressuposição de um único modo de ser jovem aluno de ensino médio: aquele que pertence, ao mesmo tempo, à cultura de consumo, à contracultura, e à cultura das camadas populares e que é Ator em “movimentos culturais” (#4), conjecturando que esse é o contexto cultural (#6) a ser considerado no trabalho pedagógico.

A delimitação de um perfil constitui a existência de uma essência, apagando a pluralidade de modos de ser jovem (e) aluno de ensino médio. A PE de um perfil do aluno do ensino médio demarca (e talvez aprisiona) identidades que são cada vez mais líquidas, conforme Bauman (2004) tem nos mostrado, ignorando a existência das

múltiplas identidades pós-modernas – conforme discutido em 1.2. Assim, as análises do grupo analítico 1 indicam uma visão homogênea a respeito das culturas juvenis, dos modos de ser jovem aluno em escolas públicas do ensino médio.

No grupo analítico 2, há uma PP de que a cultura escolar (letrada) está em oposição às culturas juvenis, representado como um processo relacional não desejável (PV-).

GRUPO ANALÍTICO 2

#7. Nesse processo [processo intercultural de formação pessoal e de (re)construção de conhecimentos socialmente relevantes], o diálogo efetivo e constante com as culturas juvenis é fundamental.

#8. [...] a cultura socialmente legitimada e predominantemente letrada de que a escola é, ao mesmo tempo, porta-voz e via de acesso, [a cultura legitimada e letrada] não deve se impor pelo silenciamento das culturas juvenis, populares e regionais que dão identidade ao alunado do ensino médio.

#9. É o caso, portanto, de levarem-se [sic] em conta, no planejamento do ensino e nas práticas de sala de aula do ensino médio, as formas de expressão mais típicas e difundidas das culturas juvenis e das culturas populares e regionais com as quais o jovem da escola pública convive.

#10. Trata-se, portanto, de superar duas tendências tradicionais do ensino médio [que são]: de um lado, a preocupação praticamente exclusiva com o prosseguimento nos estudos e, por consequência, com o sucesso no vestibular; de outro, o distanciamento crescente das culturas juvenis e da realidade mais imediata e concreta do aluno, principalmente o de camadas populares.

Em (#8), essa relação de oposição é evidenciada a partir do processo Material “impor”, na qual a cultura letrada é aquela que detém maior poder – tem o poder de “impor” –, significado reforçado pelo adjetivo “legitimada” (#8). Esse exercício de poder produz o silenciamento das culturas juvenis (Meta, #8). Entretanto, esse silenciamento não é desejado (PV-), valor expresso pela negação do processo de “impor”.

Ainda, a relação de poder também pressupõe uma hierarquia (PE), na qual a cultura letrada tem maior poder e é superior às culturas juvenis (PP). Essa hierarquia é manifestada nos significados presentes no conceito de cultura letrada que, conforme Perrotti (1999, p. 16) é entendida como a “criação mais elevada”, “capaz de eliminar a barbárie e a incultura” – conforme quadro 10. Pela relação de oposição que é estabelecida, é possível conjecturar que, se a cultura letrada é legitimada, as culturas juvenis podem ser vistas como não-legitimadas, como marginalizadas. Desse modo, a configuração realizada nesse excerto aponta para uma visão de cultura hegemônica.

Os efeitos dessa relação de poder são: de um lado, um distanciamento das culturas juvenis (#10 – PE), uma tendência tradicional do ensino médio que deve ser superada – aspecto não desejável (PV-); por outro lado, a necessidade de estabelecer um diálogo contínuo com as culturas juvenis (PE), sendo esse desejável, sinalizado pelo Atributo “fundamental” (#7 – PV+). Existe, ainda, através do processo mental “levar em conta” (visto como sinônimo de considerar, refletir sobre), uma PV+, sinalizando a necessidade de incluir “as formas de expressão mais típicas e difundidas das culturas juvenis e das culturas populares e regionais com as quais o jovem da escola pública convive” (#9).

Apesar de haver um valor positivo nesse processo mental “levar em conta” (#9), há uma PE que delimita o tipo e a quantidade de culturas incluídas no espaço escolar – as culturas juvenis, populares e regionais –, excluindo todas as outras. Assim, embora haja uma “boa vontade” em enredar uma concepção de cultura nas práticas pedagógicas, essa concepção não considera a pluralidade identitária dos jovens alunos.

No grupo analítico 3, essa “boa vontade” é retomada e evidenciada por meio de várias PV+. Em #11, através do Modo como deve ser a escolarização, um processo intercultural é preconizado (processo desejável); em #12, a “concepção de ‘Educação Integral’” tem valor positivo por meio do substantivo “melhoria”; em #13, há uma preconização de uma proposta curricular incluindo a dimensão cultural (uma dimensão desejável); e em #14, mudanças são apontadas em direção a elaboração de propostas que contemplem a diversidade cultural.

GRUPO ANALÍTICO 3

#11. [...] a escolarização do jovem deve organizar-se como um processo intercultural de formação pessoal e de (re)construção de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para a participação cidadã na vida pública, quanto para a inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos.

#12. [...] as políticas atuais voltadas para a melhoria do ensino médio têm se pautado na concepção de ‘Educação Integral’, que se traduz pelo desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano: éticas, estéticas, históricas, culturais, corporais, entre outras, compreendendo os sujeitos na sua totalidade.

#13. [...] as propostas curriculares deverão contemplar: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas;

#14. [...] mudanças vêm se impondo, no âmbito do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no sentido de estabelecer os eixos cognitivos comuns a todas as áreas: [...] (5) [mudanças n]a elaboração de propostas de intervenção na realidade, tendo por base os conhecimentos desenvolvidos na escola e o respeito aos valores humanos, [a elaboração de propostas] levando em consideração a diversidade sociocultural.

Em #11, a Circunstância Modo “como um processo intercultural”, evidencia, por meio do conceito intercultural, que mais de uma cultura (PE) compõe a escolarização e que o processo é dialógico, conforme a definição do conceito de Thomas (1983, p. 91) – apresentada no Glossário da seção 3.1.2. Em #14, o fenômeno “diversidade cultural” (PE) também expressa pluralidade como um valor positivo por meio do processo mental “considerar”, indicando, assim, que uma visão heterogênea de cultura é desejável (PV+).

No grupo analítico 4, a escola, como Ator dos processos materiais “dispor” (#15) e “colaborar” (#16), é quem deve agir para proporcionar uma aprendizagem significativa bem como a inserção cultural do jovem.

GRUPO ANALÍTICO 4

#15. [...] são muitas as oportunidades e recursos de que a escola de ensino médio pode dispor para dar à aprendizagem significados sociais, culturais e políticos imediatos no combate à escolarização estéril dos conhecimentos.

#16. [...] são desafios básicos da escola de ensino médio: acolher o jovem em sua condição específica, [desafios básicos: colaborar] colaborando para o processo de construção de sua plena cidadania e, portanto, para sua inserção social e cultural;

Em #15, há uma PV+ na Circunstância Causa-Propósito “para dar à aprendizagem significados [...] culturais”, assumindo como desejável tal propósito, em oposição à escolarização estéril (PE/PV-), pressupondo que essa existe e que não é significativa, por isso indesejável. Em #16, o processo material “colaborar” (cooperar, trabalhar em comum) sinaliza um valor positivo (PV+) para o Cliente “para sua inserção [...] cultural”, caracterizando a inserção como sendo desejável, almejada.

Apesar de não haver referência a qual cultura o jovem deve ser inserido, é possível pressupor que a inserção desejada seja na “cultura socialmente legitimada e predominantemente letrada” (#8), mencionada anteriormente. A inserção cultural pode evocar um processo de apropriação e aculturação a fim de moldar os jovens alunos na cultura letrada e legitimada da escola. Além disso, ao ocorrer a inserção na cultura letrada, questiono em qual papel os jovens alunos (das culturas juvenis,

populares, regionais) seriam posicionados (em um papel de pouco, igual, ou de alto poder?). Ainda, o processo de inserção cultural sugere que os jovens ou não estão inseridos em nenhuma cultura, apagando assim a existência das culturas juvenis, ou sugerindo que eles são parte de uma cultura não desejável. Desse modo, existe um processo de inserção cultural para privilegiar uma determinada cultura, indicando uma visão hegemônica de cultura.

No grupo analítico 5, #17 e #18 pressupõem que linguagem e cultura se imbricam (PP). No primeiro excerto, “as formas de expressão, comunicação e interação” são Ator do processo “propiciar” (#17), fornecendo condições para “a criação de espaços multiculturais”; no segundo, a linguagem constrói, expressa e preserva a cultura, apontando, assim, para uma semelhança com a perspectiva de Kramsch (1998). Segundo Kramsch (1998, p. 3), a linguagem expressa (fatos, ideias ou eventos), incorpora (ou cria a experiência por meio de atos de fala, por exemplo) e simboliza (representa) a realidade cultural. Essa construção realizada nesse grupo analítico indica um entendimento esclarecido sobre a relação entre linguagem e cultura.

GRUPO ANALÍTICO 5

#17. Trata-se, portanto, de uma área [Linguagens] em que as formas de expressão, comunicação e interação — tanto as socialmente mais valorizadas quanto as relacionadas à condição juvenil — podem não só tornar-se objeto de reflexão e análise como, ainda, propiciar a criação de espaços multiculturais e multissemióticos de ensino-aprendizagem.

#18. Essas funções [múltiplas funções na constituição de valores compatíveis com a construção da cidadania], demarcadas em estudos de diferentes áreas de investigação, têm realçado o papel constitutivo das linguagens na construção, expressão e preservação do conhecimento e da cultura de todos os grupos sociais.

Alguns aspectos mais específicos podem ser apontados nesses dois excertos. Em #17, a nomeação de dois espaços, culturais e multissemióticos, pressupõe (PP) que são dois espaços distintos. Conforme discutido na subseção 1.1.1, cultura também é um espaço multissemiótico, pois é por meio dela, pela criação de contextos de culturas, que os significados são produzidos, disponibilizados, redesenhados, partilhados e negociados. Além disso, os significados não estão nas palavras em si, mas são produzidos em contextos – perspectiva apresentada na subseção 1.4.1. Assim, essa distinção sugere não haver uma clareza sobre o conceito de cultura e de todas as suas implicações.

Em #18, é possível identificar por meio da Meta “o papel constitutivo das linguagens” a segunda perspectiva da ACD apontada por Meurer (2005, p. 83), apresentada em 1.4.1: a linguagem com o poder de constituir conhecimentos ou crenças. Em relação à Meta “a criação de espaços multiculturais” (#18), essa pressupõe (PE) um processo de interação entre sujeitos pertencentes a diferentes culturas, indicando uma visão heterogênea de cultura.

No grupo analítico 6, é apresentada uma série de critérios usados para a seleção das obras para o PNLD 2015. Esses critérios dizem respeito a como as obras devem ser, o que é considerado adequado ou não; ao mesmo tempo, eles reproduzem visão(ões) de cultura(s) e incluem e excluem obras que não estão de acordo com essa(s) visão(ões). Devido à extensão desse grupo analítico, ele foi subdividido em: (A) LD e LD-ILA, (B) culturas em LD-ILA, (C) textos verbais e imagéticos, (D) atividades e propostas, (E) manual do professor.

No subgrupo 6 – A, as representações de LD e LDI pressupõem (PP) uma visão muito restrita sobre os seus respectivos papéis nas culturas, mesmo havendo indícios da importância de um Contexto de Cultura.

SUBGRUPO ANALÍTICO 6 – A

#19. É nesse contexto que se insere o livro didático para o ensino médio, constituindo-se como mais uma ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo educativo, com vista a [propósito de] assegurar tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento quanto a inserção e articulação das dimensões ciência, cultura, trabalho e tecnologia no currículo dessa etapa da educação básica.

#20. [Critérios gerais:] serão excluídas as obras didáticas que não atenderem aos seguintes requisitos: [...] (5) contribuir para a apreensão das relações [que se estabelecem entre os objetos de ensino aprendizagem propostos e suas funções socioculturais];

#21. [o livro didático de LEM] Constitui-se assim, não só como objeto de cultura, mas também como objeto que possibilita acesso a muitas outras formas de expressão cultural.

Em #19, o LD (em qualquer área) é representado como uma “ferramenta de apoio” (Atributo) para alcançar a suposta inserção cultural (Circunstância Causa-Propósito) apresentada anteriormente no grupo analítico 4; em #20, a Meta “relações” entre os objetos de ensino aprendizagem e suas funções socioculturais aponta para um LD que explicita o Contexto de Cultura; e em #21, especificamente, o LD-ILA é representado, por meio de um Atributo, como objeto de cultura para possibilitar “acesso a muitas outras formas de expressão cultural”.

Essas representações delimitam a constituição do LD-ILA, não considerando-o como artefato e prática cultural que expressam um modo de agir de uma determinada comunidade (escolar, mercadológica, acadêmica, governamental, entre outras) e um modo de constituir realidades – conforme discussão apresentada na subseção 1.3.1, o LD-ILA está estritamente ligado a formas de representação segundo interesses e visões particulares, pois o que é selecionado, o modo como as representações são construídas evidenciam tais visões. Assim, nesses dois excertos, por desconsiderar tal entendimento, é apresentada uma representação acrítica sobre os LD-ILA, pois não leva em consideração as práticas de significação a ele relacionadas.

No subgrupo 6 – B, somente duas culturas são nomeadas em relação ao LD-ILA, as culturas estrangeiras e as nacionais, pressupondo (PP) uma visão de cultura como nação.

SUBGRUPO ANALÍTICO 6 – B

#22. Para o componente Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) será observado se a obra: reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veicule[M] estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas;

#23. [Para o componente Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) será observado se a obra] oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com a cultura estrangeira e com a nacional, com o propósito de desenvolver a fruição de produções artísticas;

Em #22, os Atributos “estereótipos” e “preconceito” são restritos pela Circunstância-Assunto “culturas estrangeiras” e “nossas próprias”, excluindo, assim, todas as outras formas relacionadas a gênero sexual, à raça, etnia, idade, classe social, profissão, entre outros. Essa ausência pode indicar o destaque dado ou a predominância de representações dessas culturas no ensino de ILA.

Além disso, talvez tais textos não deveriam ser excluídos das atividades pedagógicas; talvez pudessem ser incluídos para que tais representações possam ser desconstruídas, desnaturalizadas, debatidas, fortalecendo a capacidade crítica do aluno, conforme a abordagem crítica preconizada por Motta-Roth (2006, p. 300) apresentada na Introdução. As práticas sociais não estão inseridas em “contextos assépticos”, ou contextos do “politicamente correto”, estando livres de preconceitos.

Pelo contrário, textos atravessados por discursos estereotipados podem ser encontrados em qualquer esfera da vida social.

A reflexão de estereótipos de povos e suas culturas no ensino de ILA é preconizada nos PCN+ (BRASIL, 2002). Essa reflexão contribui para o desenvolvimento de uma “postura crítica quanto ao universo sociocultural que o [aluno] cerca imediata e remotamente” (ibidem, p. 99). De acordo com o documento (ibidem), ícones culturais bem como o “fazer linguístico” podem manifestar algumas vezes preconceitos. Assim, conhecer o que está em jogo nos discursos que atravessam as práticas sociais cotidianas é o ponto de partida para uma reflexão crítica, para criação de estratégias de empoderamento e para desenvolver ações visando à transformação da realidade.

Em #23, ocorre semelhante restrição em relação ao Beneficiário “manifestações estéticas” que é delimitado às comunidades da cultura estrangeira e da nacional, pressupondo (PP) que são essas duas culturas que devem ser destacadas no LD-ILA. Parece haver, assim, uma visão de ensino de ILA a partir de cultura como nação, uma visão homogênea.

No subgrupo 6 – C, textos verbais (#24) e imagéticos (#25 e #26) são vistos como Ator (#24, #26) dos processos materiais “favorecer” e “reproduzir” e Portador (#25) do processo relacional atributivo “retratar”, indicando que esses textos são agentes de expressão das culturas. Nesses excertos, também há duas PE: “diversidade cultural” (#24 e #26) e “a pluralidade social e cultural do país” (#25), pressupondo uma visão de cultura heterogênea. Essas pressuposições são ao mesmo tempo desejáveis, característica evidenciada através dos processos citados.

SUBGRUPO 6 – C

#24. [...] seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;

#25. [Critérios gerais] No que diz respeito às ilustrações, elas devem: [...] (3) retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;

#26 [Critérios específicos] utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;

Em #24, os textos verbais assumem o papel de propiciar o acesso à diversidade cultural; em #25, as ilustrações portam os atributos da pluralidade cultural do país; e em #26, as ilustrações assumem o papel de reprodução da diversidade. Esses três excertos demonstram os três aspectos da relação entre língua e cultura de Kramersch (1998) já apresentadas no grupo analítico 5. A partir desses aspectos, é possível compreender que os textos verbais e imagéticos “expressam” realidades culturais ao retratar a “pluralidade social e cultural do país” (#25); eles “incorporam” a cultura e assim pode dar acesso à “diversidade cultural” (#24); eles “simbolizam” a cultura ao reproduzir “a diversidade cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas” (#26).

No subgrupo 6 – D, é preconizado que as atividades estejam em conformidade com visões plurais de cultura.

SUBGRUPO ANALÍTICO 6 – D

#27. [será observado se a obra] vincula o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais, no que concerne à apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e advindos da experiência, intermediados pela aprendizagem da língua estrangeira;

#28. [será observado se a obra] propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, [buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira];

#29. [será observado se o manual do professor] sugere [dá] respostas às atividades propostas no livro do estudante, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira [sic] a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira.

Em #27, a Meta “trabalho intelectual” e o Cliente “atividades práticas ou experimentais” são definidos pela Circunstância Assunto “no que concerne à apropriação de conhecimentos [...] culturais”. O conceito “apropriação de conhecimentos” expresso no Assunto é derivado da teoria de aprendizagem de Vygotsky (1994). Essa apropriação é parte do processo de aprendizagem, na qual os aprendizes internalizam conceitos e, assim, apropriam-se deles. Em #28, a Meta evidencia que conhecimentos linguístico-discursivos se relacionam com aspectos culturais. Por fim, em #29, o Atributo “respostas às atividades propostas” é esclarecido pela Circunstância Assunto “questões relacionadas à diversidade linguística e

cultural”. Há, assim, um entendimento de que cultura ocupa um papel significativo nas práticas pedagógicas e, ainda, sinaliza a visão de cultura heterogênea.

O último subgrupo, o 6 – E, diz respeito a critérios que serão observados no manual do professor.

SUBGRUPO ANALÍTICO 6 – E

#30. [...] será observado, ainda, se o manual do professor: [...] inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua;

Em #30, o manual é Ator do processo material “proporcionar”, indicando que esse deve oferecer ao Cliente “professor” a Meta “condições de expandir conhecimentos” sobre a Circunstância Assunto “língua estrangeira” e “traços culturais vinculados a comunidades”. Esse processo material pressupõe (PP) que o professor talvez não tenha um conhecimento aprofundado sobre o Assunto, necessitando de orientações para “expandi-lo”. Assim, o manual não tem apenas o propósito de ser um guia para a realização das atividades, mas também de ser um guia para uma atualização pedagógica do professor.

Esse propósito é explicitado na Introdução do Manual da coleção TO: “este *Manual do Professor* pretende orientar o professor no uso do material disponível no *Livro do Aluno*, bem como trazer elementos adicionais que possam propiciar ao docente oportunidades de reflexão sobre sua prática” (MANUAL, 2013, p. 3). Desse modo, a coleção TO cumpre com o critério apresentado no Edital.

Na coleção TO, esse papel é explicitado na seção “Leia mais e reflita” do Manual, na qual são apresentados conceitos-chave da fundamentação teórica da obra. São fornecidas definições desses conceitos bem como “um ou dois textos para leitura e perguntas para reflexão e/ou debate com colegas” (MANUAL, 2013, p. 18). A existência dessa seção em consonância com o critério definido no #30 pressupõem que o professor da escola pública necessita de orientação para construir uma base teórica, em especial sobre língua e cultura, para fundamentar suas práticas pedagógicas.

Após as análises dos significados das expressões de cultura mapeadas, os principais resultados encontrados foram sintetizados no quadro 12.

Quadro 12 – Síntese dos significados encontrados a partir das expressões de cultura no Edital

GRUPO ANALÍTICO	SÍNTESE DE SIGNIFICADOS
Grupo 1: aluno	Construção de um perfil de aluno (perspectiva essencialista) como pertencente à cultura de consumo, à contracultura e à cultura das camadas populares. Exclui o pertencimento às outras culturas.
Grupo 2: culturas juvenis e cultura letrada	Relação de oposição e de assimetria entre cultura letrada (legitimada e de maior poder) e culturas juvenis. Preconiza que a cultura letrada, cultura hegemônica, deve estabelecer o diálogo e a inclusão das culturas juvenis, populares e regionais nas práticas pedagógicas.
Grupo 3: processo de escolarização	Várias PV+ indicam que a pluralidade cultural é desejável: existência de um processo intercultural, de uma “Educação Integral” (que abarca a dimensão cultural) e de propostas curriculares que incluem a dimensão cultural na sua diversidade.
Grupo 4: escola	A escola tem o papel de inserção cultural do aluno, possivelmente na cultura letrada. A inserção pode evocar aculturação e apropriação, o que pode indicar hegemonia.
Grupo 5: linguagem	Parece haver um entendimento esclarecido sobre a relação entre linguagem e cultura. Esse entendimento aponta para três aspectos descritos por Kramsch (1998): a linguagem constrói, expressa e preserva a cultura. Contudo, o mesmo não ocorre com o conceito de cultura, havendo distinção entre espaços culturais e multissemióticos.
Grupo 6: obras didáticas e manual do professor	<p>A) o LD e o LD-ILA é um objeto de cultura e uma ferramenta para a inserção cultural. Essa perspectiva delimita a constituição dos LD, não considerando-os como artefato e prática cultural, pressupondo uma visão acrítica.</p> <p>B) as culturas estrangeiras e nacionais são as únicas nomeadas em critérios de ensino de ILA, apontando para o entendimento de culturas como nação.</p> <p>C) os textos verbais e imagéticos são representados como agentes de expressão das culturas.</p> <p>D) as atividades propostas devem estar em conformidade com visões plurais de cultura.</p> <p>E) o manual do professor assume não só o propósito de ser uma guia para a realização das atividades, mas também para promover uma “atualização” pedagógica do professor, especialmente sobre língua e cultura.</p>

De modo geral, os resultados apontam que a diversidade e pluralidade cultural é desejada nas práticas pedagógicas e nos LD-ILA. Eles também evidenciam o entendimento de que língua e cultura se inter-relacionam. Contudo, há a presença de aspectos essencialistas no que diz respeito ao perfil de aluno; a ideia de uma cultura (letrada) superior à outra (juvenis); e, ainda, a representação de cultura separada de sua dimensão multissemiótica, o que aponta para uma visão homogênea.

Esse panorama sinaliza que, apesar de haver uma “boa vontade” em inserir as práticas em Contextos de Cultura e de se preconizar a abordagem da diversidade cultural, o entendimento do conceito de cultura, tanto no aspecto substantivo como epistemológico distinguidos por Hall (1997a) – apresentado na seção 1.1 – não é claro nem crítico (as análises do grupo analítico 5 exemplificam esses aspectos). Essa falta de clareza e criticidade resulta em reproduções e construções ora homogêneas ora heterogêneas.

Após a análise dos significados evidenciados pelas expressões de cultura, passo a análise do Guia. Os excertos encontrados foram classificados em dois grupos:

- Grupo analítico 7 – aspectos gerais;
- Grupo analítico 8 – resultados da avaliação da coleção TO.

No grupo analítico 7, o ensino de ILA e a escola são agentes de processos de valorização da cultura. Enquanto que o ensino busca formar alunos atuantes em realidades socioculturais, a escola atua como defensora da cultura.

GRUPO ANALÍTICO 7

#31. A avaliação das coleções incluídas neste *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 ensino médio – Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês)*, portanto, pautou-se em uma concepção de ensino de língua estrangeira associada à formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades socioculturais no Brasil e em outros países.

#32. O foco na formação do leitor crítico e a viabilização do acesso a diversas situações de uso da língua, bem como de seus propósitos sociais, foram elementos fundamentais para a constituição dos critérios de avaliação adotados, que se reportam [demonstram] a uma visão de escola defensora do acesso ao conhecimento, da valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como dos aspectos socioculturais de outros povos.

Em #31, as realidades socioculturais são a Circunstância Localização-Lugar onde os cidadãos realizam o processo material “engajar”. Esses cidadãos que o ensino de ILA deve formar (PV+) são os alunos do ensino médio das escolas públicas.

É possível pressupor que o engajamento possa estar ligado a ideia de movimentos culturais (PP), uma vez que “engajar” pode ser visto como “abraçar um ideal” (político ou filosófico).

Em #32, “a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro” bem como “os aspectos socioculturais de outros povos” são defendidos (PV+) pela escola. Não é clara a referência de outros povos, podendo pressupor (PP) que se trata das culturas estrangeiras, aquelas que não fazem parte do patrimônio brasileiro. O substantivo “defender” parece pressupor que o patrimônio sociocultural brasileiro está sendo ameaçado. Caberia, contudo, questionar qual patrimônio seria esse.

No grupo analítico 8, são encontrados os resultados da avaliação da coleção TO relacionados a expressões de culturas, evidenciando aspectos positivos.

GRUPO ANALÍTICO 8

#33. A coleção norteia-se por uma fundamentação teórico-metodológica concebida por teorias socioculturais de aprendizagem.

#34. Em consonância com essa visão, fundamenta-se em uma concepção de linguagem como produção e negociação de sentidos e [em um]a compreensão de letramento como uma prática sociocultural relacionada a usos contextualizados e inter-relacionados dentro de determinada comunidade e em um dado contexto sociocultural.

#35. A coleção aborda temas atuais e adequados para o ensino médio, situando-os dentro de uma perspectiva sociocultural relevante para uma formação cidadã.

#36. Após cada duas unidades, há uma revisão e, ao final do livro, encontram-se atividades suplementares, propostas de projetos e outros materiais que contribuem para o enriquecimento linguístico-cultural do estudante.

#37. Eles [textos] possuem temas socialmente relevantes e são oriundos de diferentes esferas, como: cotidiana, jornalística, literária, publicitária, científica e acadêmico-profissional, contribuindo, assim, para a apreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e suas funções socioculturais.

Em #33, as teorias socioculturais são Ator do processo material conceber “uma fundamentação teórico-metodológica”. Essa fundamentação também é construída pela concepção de linguagem (#34) que atua na “produção e negociação de sentidos” e por uma concepção de “letramento como prática sociocultural”.

Em #35, as análises apontam PV+ a respeito dos temas, caracterizando-os como “atuais” e “adequados”. A coleção, por meio do processo material “situar”, aborda-os na Circunstância Localização-Lugar “perspectiva sociocultural”, sendo um

processo desejável manifestado pelo adjetivo “relevante” para a Circunstância Causa-Propósito “formação cidadã”.

Em #36, o Ator “materiais” realiza o processo material contribuir visto como desejável (PV+) afetando positivamente o Cliente “enriquecimento linguístico-cultural do estudante”. Semelhante representação é encontrada em #37 em relação ao Ator textos. Esse age de maneira desejável (PV+) por meio do processo material “contribuir”, afetando as relações entre língua estrangeira e suas funções socioculturais.

Nesse panorama, a coleção TO apresenta diversos aspectos positivos, tais como a fundamentação teórica, a seleção e abordagem de temas de diversas esferas, os materiais apresentados. Esses aspectos justificam a seleção da coleção para participar do PNL D 2015.

Além disso, há uma predominância da expressão sociocultural o que aponta para a perspectiva teórica adotada na coleção, a perspectiva das teorias socioculturais de aprendizagem, explicitada no seu Manual. Devido a essa perspectiva, na análise apresentada pelo Guia, a coleção TO está construída de acordo com uma visão heterogênea de cultura.

Após a análise dos dois documentos do PNL D, apresento, na próxima seção, as análises de discursos da coleção TO afim de investigar a(s) visão(ões) de cultura(s) que a perpassam.

3.2 A COLEÇÃO TAKE OVER

Nesta seção, apresento as análises e resultados encontrados a respeito de visão(ões) de cultura(s) na coleção didática TO, 2^o edição, 2013. Apesar de alguns indícios já terem apontado que cultura é uma seção à parte nessa coleção, conforme apresentado na seção 1.2, significados culturais perpassam os textos e as imagens e é por meio desses significados que visões de culturas são construídas.

Para analisar a coleção, realizei um mapeamento das temáticas abordadas nas unidades nos três volumes a fim de verificar o que é considerado interessante ou pertinente ao jovem aluno do ensino médio de escolas públicas e que significados podem ser evidenciados a partir dessa seleção. Em seguida, demonstro as análises de significados culturais que perpassam a coleção por meio de duas categorias: (1) referências textuais e imagéticas relacionadas a aluno (e) jovem; (2) referências

geopolíticas de países ou nacionalidades. Por fim, por meio de uma amostra representativa de uma unidade, examinei em que medida as atividades pré e pós-textuais promovem a criticidade sobre os significados produzidos no Contexto de Cultura, apontando para uma perspectiva de multiletramentos.

3.2.1 Análise das temáticas

As 8 unidades construídas em cada volume da coleção são organizadas por temáticas consideradas relevantes (pelos editores e a autora) para o Contexto de Cultura do aluno de ensino médio das escolas públicas. As temáticas foram mapeadas e explicitadas por meio de palavras-chave para melhor especificação. Os resultados encontrados são apresentados no quadro 13, estando em destaque a palavra considerada como central para a definição.

Quadro 13 – Resultados do mapeamento das temáticas das 8 unidades da coleção TO

Volume 1	Volume 2	Volume 3
1) <i>Sounds, Words and Meanings</i> língua – dicionário (online)	1) <i>When Are You an Adult?</i> cidadania – direitos e deveres de um adulto	1) <i>Language in Society</i> língua – dialeto
2) <i>Choosing a Career</i> trabalho – carreira	2) <i>Lifelong Learning</i> aprendizado – educação	2) <i>Choices</i> pontos de vista – escolhas
3) <i>Our Past, Our Present</i> história – arqueologia – arte	3) <i>Watch Out!</i> saúde – estresse	3) <i>Do Something Amazing</i> solidariedade – voluntariado
4) <i>Very Good Ideas</i> invenções – ciência – produção de conhecimentos	4) <i>Use Your Creativity</i> habilidades – talento – arte	4) <i>Crime and Punishment</i> crime – leis – pontos de vista
5) <i>The Future is around the Corner</i> tecnologia – vida no futuro – escola do futuro	5) <i>Live Your Passion</i> esportes	5) <i>Are You Money Smart?</i> dinheiro – planejamento financeiro
6) <i>R U OK? Communicating in Today's World</i>	6) <i>Read, read, read</i> formas de expressão cultural – literatura – ficção	6) <i>Role Models</i> personalidades – modelos de vida

linguagem – comunicação – tecnologia		
7) <i>Fitness for all</i> esportes – atividades físicas	7) <i>Beauty Standards</i> beleza – pré-conceitos	7) <i>The Seventh Art</i> formas de expressão cultural – filmes
8) <i>Reduce, Reuse, Recycle</i> meio ambiente – lixo – reciclagem	8) <i>The Language of Advertisements</i> propaganda – mídia	8) <i>What Will Your Generation Be Remembered For?</i> gerações (passadas e futuras) – choque de gerações

O resultado do mapeamento sinaliza algumas consonâncias com os critérios do Edital, apresentando as temáticas como trabalho, dinheiro (questão social), cidadania, (choque entre) gerações – indicando o entendimento de contracultura –, propaganda (como incentivo para consumo), ciência e tecnologia. A avaliação do Guia (2015) a respeito das temáticas se mostra como positiva, pois aborda “temas atuais e adequados”, “relevante[s]” para a formação cidadã. Ainda, destaca a inserção no “mundo do trabalho” e o estímulo à “participação social”.

A coleção aborda temas atuais e adequados para o ensino médio, situando-os dentro de uma perspectiva sociocultural relevante para uma formação cidadã. Contribui para que o aluno se familiarize com o mundo do trabalho, estimula-o à participação social por meio de atividades que visam à promoção do pensamento crítico (GUIA, 2014, p. 46).

O conjunto de temáticas apresentadas na coleção constrói um currículo cultural, um conjunto de saberes construídos socialmente (SILVA, 2004, p. 135) com o objetivo de atuar na produção de sujeitos, concepção formulada na perspectiva dos EC.

Ao ver todo o conhecimento como um objeto cultural, uma concepção de currículo inspirada pelos Estudos Culturais equiparia, de certa forma, o conhecimento propriamente escolar com, por exemplo, o conhecimento explícita ou implicitamente transmitido através de um anúncio publicitário. Do ponto de vista dos Estudos Culturais, ambos expressam significados social e culturalmente construídos, ambos buscam influenciar e modificar as pessoas, estão ambos envolvidos em complexas relações de poder. Em outras palavras, ambos estão envolvidos em uma economia do afeto²⁵ que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social (SILVA, 2004, p. 136).

²⁵ Silva (2004, p. 44) exemplifica que o racismo é parte dessa economia do afeto pois é produzido por sentimentos, por informações irracionais.

As temáticas da coleção TO sinalizam um conhecimento cultural ao apresentar, por exemplo, um dicionário online composto por vídeos feitos por usuários no qual explicam o significado de uma palavra na visão deles. Os significados das palavras não estão restritos ao dicionário tradicional, produzidos por especialistas, mas estão associados ao uso que os falantes fazem delas. Considerando o conceito de design proposto por Cope e Kalantzis (2009), os usuários são representados como *designers* do processo de design (produzir significados), redesenhando os significados (de acordo com os usos que fazem deles).

Quando a temática é a de leitura, é apresentado um estudo sobre os benefícios de livros de ficção, sem referência a “grandes obras literárias” – que era vista na Modernidade como “a melhor cultura”. Desse modo, uma visão heterogênea é construída.

Quanto à subjetividade que se pretende produzir, essa evidencia a construção de um tipo de “perfil” de jovem alunos de ensino médio de escolas públicas. A abordagem das temáticas retrata um jovem que estuda e trabalha ao mesmo tempo, pois pensa na sua independência ou precisa de dinheiro para continuar estudando (vol. 3, un. 5); um jovem que está chegando a maioridade e começa a ter direitos e deveres de um adulto; um jovem que expressa valores opostos à geração de seus pais; um jovem que é alvo da mídia e da cultura de consumo; um jovem interessado em ciência; um jovem que vive em uma cultura tecnológica.

Esse perfil é ligeiramente diferente do que Margulis e Urresti (2000, p. 4) chamam de “moratória social”, expressão que aponta para uma perspectiva moderna. Essa expressão se refere ao período em que se encontra uma parcela de jovens economicamente mais favorecida (privilegiados) que pode se dedicar aos estudos, postergando o casamento, o trabalho remunerado e a compra de uma moradia (a não ser que esta seja dada pelos pais), postergando, assim, a “vida adulta”, suspendendo-se as obrigações e as responsabilidades. Essa definição de jovem expressa uma visão da Modernidade. A diferença entre o perfil construído tanto pelo Edital quanto pela coleção daquele definido por Margulis e Urresti (2000) decorre de uma condição financeira menos favorecida associada a jovens de escolas públicas.

O perfil delineado a partir dessa condição financeira pode justificar a necessidade de abordar, por exemplo, temáticas tais como crime e o sistema penal estadunidense (vol. 3, un. 4) e os desafios de uma escola (vol. 2, un. 2) em um bairro

pobre de uma cidade dos Estados Unidos caracterizada pela violência, pressupondo uma associação entre crime e a condição financeira. Assim, se as temáticas tratadas na coleção são vistas como de interesse ou como pertencentes ao contexto do aluno, é possível pressupor (PP) que a violência faz parte de seu cotidiano e que pode estar associada à classe popular e à classe social desse aluno.

Há também uma consonância das temáticas da coleção TO com o que é preconizado no Edital, expondo, assim, as relações de poder do Edital sobre a coleção. A temática trabalho, recomendada nos critérios sobre as propostas curriculares (#11 e #13), é tratada em duas unidades. Em uma delas, apresenta dicas de como escolher a carreira que se encaixa no seu perfil psicológico. Em outra está associada à preocupação de jovens com o dinheiro enquanto estudam, buscando, por exemplo, emprego de meio período, ou mesmo fazendo alguma economia para poder continuar estudando (já que os pais talvez não possam arcar com isso).

A temática cidadania, também presente em critérios do Edital como um modo de alcançar um “ensino-aprendizagem mais significativo e emancipador” (#6) e como um dever da escola colaborar para o processo de construção da cidadania (#16), é tratada na primeira unidade do volume 2. Essa temática aborda os direitos e deveres adquiridos ao se chegar na maioridade legal (18 anos). É incluída, assim, no segundo ano do ensino médio, ano escolar em que a idade (prevista) dos alunos é entre 16-18 anos, provavelmente buscando fortalecer uma identificação entre o LD-ILA e o público jovem já no início do ano.

A temática gerações vai ao encontro da concepção de contracultura muitas vezes associadas aos jovens por contestar valores de gerações anteriores – ideia também presente no Edital em #3. Canevacci (2005, p. 13) explica que o prefixo “contra” expressa a “dimensão da oposição que as novas culturas juvenis dirigiam à cultura dominante ou hegemônica”.

A temática propaganda é abordada porque os jovens são considerados um privilegiado segmento consumidor e mostra as principais estratégias usadas pelos comerciais de televisão para vender bens. Diversos fatores associam os jovens ao consumo. Um deles decorre desse caráter “contra”, conforme Coelho (2002, n/p).

Os grupos sociais alternativos defendiam uma ruptura com os valores dos adultos, adotados pelos jovens "caretas"; lutavam pela existência de uma cultura juvenil própria. Nesse sentido, paradoxalmente, criaram as bases para a existência da cultura juvenil de consumo; pois os símbolos da rebeldia juvenil (as motocicletas, as roupas coloridas, os cabelos naturalmente

compridos, a vida em comunidade, a audição de grupos de rock and roll) foram apropriados e passaram a ser divulgados pelos meios de comunicação (indústria cultural).

Assim, ao buscar uma ruptura com os valores dos adultos, os jovens se tornaram consumidores de produtos da contracultura. Um outro fator que associa os jovens ao consumo se deve a processos identitários, por meios dos quais os jovens buscam identificações e diferenciações entre as “tribos urbanas” – expressão usada pela mídia para definir diferentes estilos musicais, modos de vestir e de ser.

A abordagem das temáticas da ciência e da tecnologia é preconizada pelo Edital em #13 e #19, orientado que os LD, nas várias disciplinas, devem promover a inserção do jovem nessas dimensões. O entendimento de ciência não é explicitado no Edital. Já na coleção TO, a ciência abordada no texto principal das unidades é a Arqueologia (vol. 1, un. 3) e Biologia (vol. 1, un. 4), sinalizando uma visão tradicional de ciência, não considerando, por exemplo, as Ciências Humanas, apontando para uma visão homogênea. Assim, é reproduzida uma visão reducionista do que é ciência. Em relação à tecnologia, essa é abordada de forma a promover uma reflexão sobre os impactos no futuro (vol. 1, un. 6) e sobre as novas formas de escrita (vol. 1, un. 5) criadas pelos jovens, buscando promover uma identificação entre a temática e o aluno do ensino médio.

A seleção e a abordagem dessas temáticas sugerem um perfil de jovem baseado em uma visão singular do Contexto de Cultura do aluno de ensino médio das escolas públicas, contexto estabelecido pela coleção TO em conformidade com o que é descrito no Edital, apontando para uma visão moderna de identidade na qual se busca uma essência. Contudo, essas categorias que definem o que é ser jovem se tornam líquidas, borradas no contexto pós-moderno. Nesse contexto de fluidez e dinamicidade, segundo Canevacci (2005), ocorre a “morte” das categorias modernas que definiam as culturas juvenis. “Morrem as faixas etárias, morre o trabalho, morre o corpo natural, desmorona a demografia, multiplicam-se as identidades móveis e nômades. E nasce a antropologia da juventude” (ibidem, p. 29).

A partir de uma perspectiva pós-moderna, uma análise sobre os significados associados às culturas juvenis se torna mais produtivo do que a tentativa de delinear um perfil. Assim, na subseção seguinte, apresento as análises dos significados culturais sobre o sujeito jovem aluno manifestados nos textos principais, como também sobre as referências geopolíticas atribuídas a sujeitos e às fontes dos textos,

buscando evidenciar em que medida tais significados apontam para visões de culturas como pequenas culturas (visão heterogênea) ou uma grande cultura (visão homogênea).

3.2.2 Análise de significados culturais que perpassam a coleção

A análise de significados em textos verbais e imagéticos na coleção TO procurou evidenciar como eles expressam visões de culturas, podendo indicar um entendimento plural de culturas, de pequenas culturas ou de uma única cultura, uma grande cultura, uma cultura hegemônica. Conforme apontado no capítulo metodologia, o *corpus* textual foi delimitado ao texto principal da unidade, reproduzido na seção *In Action*; a imagem que acompanha o texto, quando pertinente para a construção de significados, também foi analisada.

Em relação aos jovens e alunos, examinei em que medida os significados apontam para uma única visão sobre jovem aluno ou para uma pluralidade de modos de ser jovem aluno. Em relação a referências geopolíticas atribuídas a sujeitos e às fontes dos textos, examinei em que medida os significados associados a eles apontam para visão de grande cultura ou de pequena cultura. Na subseção seguinte, apresento e discuto os significados produzidos a respeito dos jovens alunos.

3.2.2.1 Significados construídos sobre jovens (e) alunos

A análise de significados atribuídos a jovens e alunos foi realizada a partir de um mapeamento de termos como *learner*, *pupil*, *students*, *teens*, *adolescent* no texto principal de cada unidade reproduzido na seção *In Action*. As imagens reproduzidas nessa seção também foram analisadas quando pertinentes para a construção da significação. Os resultados foram divididos em dois campos semânticos, o de aluno e o de jovem. O sinal # é seguido do número do volume e da unidade, separados pelo ponto final. Desse modo, #1.1 indica excerto do volume 1, unidade 1.

Em relação ao campo semântico aluno, foram encontradas ocorrências em quatro unidades. Os resultados apontam para modos de ser alunos em algumas pequenas culturas, tais como a cultura tecnológica, a cultura de consumo, a cultura de uma comunidade localizada em um bairro em uma cidade nos Estados Unidos, a cultura acadêmica, apontando para diferentes modos de ser aluno na

contemporaneidade em diferentes contextos. Os resultados são demonstrados na análise dos excertos selecionados.

O excerto #1.1 é retirado do texto “*Redefining How We Work With Words*”, publicado pelo jornal britânico “*The Guardian*”. O texto apresenta o site *Wordia*, que contém vídeos clips feitos por usuários falando sobre os significados de determinadas palavras na visão deles, construindo um dicionário audiovisual.

#1.1. For language teachers and **learners**, *Wordia* offers engaging opportunities for group work, such as creating and uploading clips that illustrate favourite words or new vocabulary. The site reminds us of the potential of the internet as teaching resource and also as a mean of equipping learners with tools necessary for their autonomous development.

Os alunos são Cliente do processo material “oferecer” oportunidades atrativas para trabalho em grupos, as quais são propiciadas pelo Ator *Wordia*. Por meio do processo metal “lembrar”, esse site evidencia o Fenômeno “potencial da internet”, sendo esse potencial expresso por duas Circunstâncias Modo-Comparação, “como ferramenta de ensino” e “como um modo de equipar os alunos com ferramentas necessárias para o desenvolvimento de sua autonomia”.

Há, nesse excerto, uma PV+ de que o desenvolvimento da autonomia é desejável e uma PP de que ela possa ser desenvolvida por meio do uso da *Wordia*. Essa possibilidade de prática pedagógica vai em direção à pedagogia de multiletramentos, discutida na seção 1.4, na qual o ensino é um processo dialético e os professores e alunos são *designers* do processo de aprendizagem (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 73). Como *designers*, eles fazem uso dos Designs Disponíveis, as palavras dicionarizadas, e as redesenam por meio da criação de vídeos a partir do seu próprio entendimento, criando, assim, novos Designs. A partir do propósito do processo de criação desses vídeos, é possível pressupor a existência (PE) de uma concepção de prática pedagógica que abarca a multiplicidade de formas linguísticas e culturais.

O excerto #1.5 é parte do texto “*Schools of the Future: What Will They Look Like?*”, reproduzido no site education.gov.uk, indicando ser um site do governo da Inglaterra. O texto trata do modo como a tecnologia poderá afetar as escolas no futuro.

#1.5. [...] in the future, school rooms will need to have the flexibility to enable pupils and teacher to engage in different types of learning and recreational

activities. Folding doors and moveable partitions will allow teachers and students to alter room shapes and sizes according to different circumstances.

Para alcançar o propósito expresso na Circunstância Causa-Propósito “propiciar a pupilos e professor o engajamento em diferentes tipos de aprendizado e atividades recreacionais”, as salas de aulas do futuro (Portador) deverão portar o Atributo flexibilidade. Há, assim, duas PV+ de que flexibilidade e diferentes tipos de aprendizagens e atividades recreacionais são desejáveis.

Essa flexibilidade é sinalizada através de portas dobráveis e repartições móveis, mecanismos que, por meio do processo material permitir, afetam a Meta professores e alunos de modo a dar a eles a autonomia de alterar os tamanhos e a forma das salas de aula conforme desejarem. Há a pressuposição (PP), assim como no excerto anterior #1.1, de que a autonomia pode ser desenvolvida por meio de tecnologias. Contudo, embora seja um tipo de sala desejável, o fato de um dia ser realidade em escolas públicas no Brasil é duvidoso.

Uma das imagens (figura 8) que acompanha o texto exemplifica como as salas do futuro serão. Trata-se de uma narrativa que ocorre em uma sala pequena na qual há cinco alunos e uma professora. Quatro dos alunos realizam um processo reacional não-transacional, estando sentados e olhando para professora e para uma aluna que estão à frente deles. A professora e a aluna realizam um processo reacional transacional, indicando uma forma de interação, pressupondo (PE) um ensino dialógico. A professora é a única representada como Ator. O processo material realizado por ela é de apontar para um quando interativo, indicando que ela é o sujeito que age para a realização da prática pedagógica, pois é o sujeito mais experiente. Tomados em conjunto texto verbal e imagético, é possível evidenciar uma proposta de ensino dialética, podendo ser vista como indícios de uma perspectiva da teoria sociocultural de aprendizagem proposta pela coleção.

Figura 8 – Imagem do texto “*Schools of the Future: What Will They Look Like?*”, vol. 1, un. 5, TO

IN ACTION

Schools of the Future: What Will They Look Like?

Technology and other recent social changes are affecting the way we learn, and schools of the future will need to adjust to those new ways of learning.

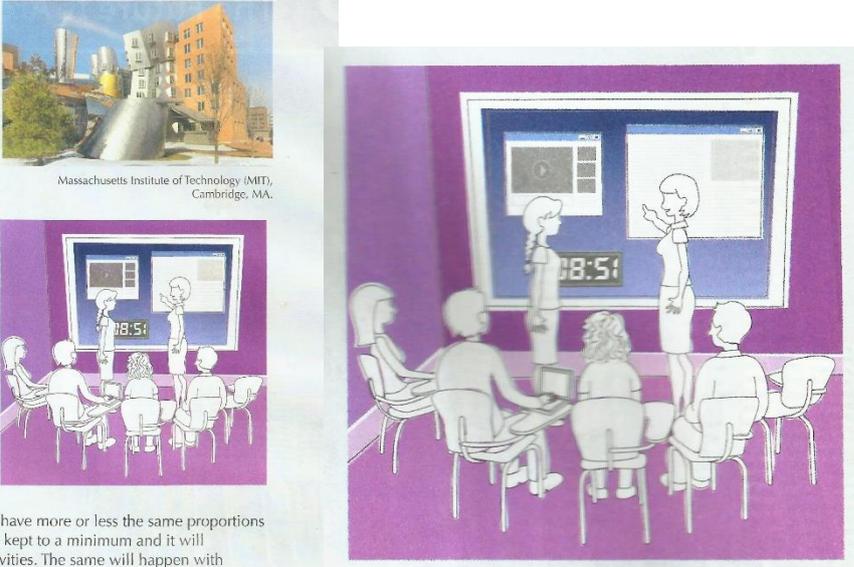
5 Experts say that, in the future, school rooms will need to have the flexibility to enable pupils and teachers to engage in different types of learning and recreational activities. In other words, rooms will have to be flexible enough to be used in different ways. Folding doors and moveable partitions will allow teachers and students to alter room shapes and sizes according to different circumstances. If there is a talk by a local businessperson or community worker, the “walls” can be removed to create a larger room; if it is time to do some independent or small-group work, the “walls” can be used again to create a quiet working environment.

10 It is easier to achieve flexibility if all rooms have more or less the same proportions and standard shapes. Also, furniture will be kept to a minimum and it will be moved around daily to suit different activities. The same will happen with equipment: boards will not be placed on walls but they will move around on wheels. And say goodbye to black or white boards: they will be replaced by interactive white boards which can work as a computer screen or as a traditional board.

15 Some of these changes are already taking place in some schools around the world.

20 What do you think about them? Will they make schools a better place to learn?

(Adapted from <<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/0112711286part1.pdf>>, retrieved 13 September 2012.)



Massachusetts Institute of Technology (MIT), Cambridge, MA.

Os excertos #2.2 são extraídos do texto “*New York Street Kids Offered Choice*”, publicado no jornal inglês *The Guardian*. O texto trata de propostas educacionais de uma escola em um bairro de uma cidade nos Estados Unidos frequentada por alunos da “mais pobre vizinhança”, que vivem em uma “cultura das drogas e gangues”.

#2.2. He [counsellor] describes how art, yoga and being a good listener help him to distract pupils from the culture of drugs and gangs, waiting for them outside the school gates.

[...] The school seems to fit in well with the community, but we’re always looking for new ways to bond the two, such as internships and community service for the students.

[...] We went through some major incidents in the US [...] where teens expressed themselves in an extremely negative way.

[...] all students are capable of good work, and we try to promote that and make sure they’re on the right track.

No primeiro excerto, os alunos são a Meta do processo material distrair realizada pelo Ator conselheiro com o objetivo de afastá-los das culturas das drogas e gangues (PV-). No terceiro excerto, eles são Comportante do processo comportamental “expressar-se” que ocorre por meio da Circunstância Modo “de forma extremamente negativa” (PV-).

Em contraposição às duas PV-, o segundo excerto apresenta uma PV+ ao representar os alunos como aqueles que realizam estágios e serviços comunitários. Uma outra PV+ pode ser encontrada no excerto 4, na qual os estudantes são Portadores do Atributo capaz de realizar um bom trabalho.

A pequena cultura em que os alunos vivem podem levá-los a reagir negativamente; porém, a escola pode intervir, criando oportunidades para viverem em um contexto um pouco mais harmônico. Essa ideia aponta para um dos papéis da escola apresentados em #16 no Edital, que é “acolher o jovem em sua condição específica” e de colaborar para o “processo de construção de sua plena cidadania e, portanto, para sua inserção social e cultural”. Por meio desse texto, pode ser evidenciada uma aproximação dos papéis das escolas em qualquer parte do mundo, seja no Brasil ou nos Estados Unidos, apontando para uma cultura escolar.

A figura 9 que acompanha o texto é uma narrativa, apesar de não estar claro o que está acontecendo devido ao recorte realizado da cena, focando somente nas crianças, e de não haver legenda. Há, assim, uma descontextualização da imagem que afeta negativamente a compreensão dos significados produzidos. Ao pesquisar o texto original, essa foto foi encontrada com a legenda “*School kids in lower Manhattan wave flags as Barack Obama is inaugurated*”. Essas estão representadas alegres e portando a bandeira dos Estados Unidos, uma forma de patriotismo mas também de identificação das crianças com o presidente estadunidense. A imagem, em conjunto com as PV-, pressupõem três aspectos que se relacionam, pobreza-violência-raça negra, sendo possível pressupor (PE) a existência de uma exclusão social que pode levar à violência. A escola, ao promover a desejada inserção cultural e social do aluno (#16), afasta-o desse cenário.

Figura 9 – Imagem do texto “New York Street Kids Offered Choice”, vol. 2, un. 2, TO



O excerto #2.8 é retirado do texto “Watching Commercials”, que aborda as estratégias das propagandas para convencer os consumidores a comprar os produtos que vende. A exemplificação de uma dessas estratégias envolve a situação retratada de um aluno que teve um dia ruim na escola.

#2.8 Let's say a commercial shows a student having a bad day at school. Then we see the same student all smiles after someone hands him a candy bar. This is the old before-and-after idea: our product will make you happy.

O estudante é a Meta do processo material “mostrar” e é caracterizado como tendo um dia ruim na escola. A propaganda retrata uma situação comum do dia a dia do estudante para vender um produto capaz de melhor o seu dia. O aluno, Comportante do verbo comportamental ver, é caracterizado com sorridente ao portar um certo tipo de doce. Há uma pressuposição (PP) de que o consumo do produto produz a mudança do comportamento. Esse excerto evidencia como os alunos são afetados pelas propagandas e que eles estão inseridos em uma cultura de consumo.

Os excertos #3.6 são retirados do texto “Andrea” que trata a experiência de uma estudante ao ser reprovada em uma disciplina “matadora”, uma disciplina em que

poucos são aprovados. Esse texto é parte do livro “*Lives on the boundary*”, publicado pela Penguin.

#3.6 All colleges have their killer courses, courses meant to screen students from science or engineering or those departments in arts and humanities that aren't desperate for enrollments.

[...] the course is difficult for lots of reasons, but the primary one is that it requires **students** not just to understand and remember individual facts, formulas and operations but to use them to solve problems, to recognize what kind of problem a particular teaser is and to combine and recombine facts, formulas, and operations to solve it.

No primeiro excerto, a testagem de alunos é Cliente do processo material “fazer” (com a intenção de) realizado pelos cursos. Esse tipo de curso é representado como existente em diferenças áreas, não reforçando, assim, estereótipos de que uma área exige mais dedicação ou é mais difícil do que outra. No segundo excerto, estudantes é a Meta do processo material “requerer” realizado pelo Ator curso. São várias habilidades exigidas, que vão desde entender e lembrar fatos individuais até a combinar e recombina fatos, fórmulas e operações.

A resolução do problema de Andrea acontece quando um outro personagem, autor do texto, sugere a ela procurar serviço de aconselhamento, serviço que ele mesmo já tinha procurado. A experiência de reprovação da personagem Andrea pode estar sendo contada como modo de proporcionar uma identificação com os alunos do ensino médio das escolas públicas ao enfrentar dificuldades ou mesmo reprovações em alguma disciplina.

De modo geral, os quatro textos retratam um aluno em diferentes culturas, uma cultura tecnológica, uma cultura escolar “imaginada”, uma cultura do consumo, uma cultura local de pobreza e violência, uma cultura acadêmica – o que aponta para o entendimento de que diferentes sujeitos alunos participam de diferentes pequenas culturas.

O segundo campo semântico analisado diz respeito a jovens. O mapeamento resultou em ocorrências em três unidades, evidenciando representações de jovens que criam novas formas de comunicação por meio de envio de mensagens, jovens protagonistas que se tornam heróis em uma situação de risco de morte, jovens que se preocupam em trabalhar e estudar ao mesmo tempo devido a sua classe econômica menos favorecida. Tais representações, apesar de sugerirem alguns diferentes modos de ser jovem – resultado semelhante encontrado em relação à

análise do campo semântico aluno – reproduzem uma visão linear e naturalizada, a de que o jovem aluno do ensino médio de escolas públicas pertence a culturas populares e possui uma condição financeira menos favorecida. Desse modo, não mostram outros possíveis modos de ser esse tipo de jovem aluno.

Os excertos #1.6 são parte do texto “*TXT Test: How Today’s Teens Communicate*”, publicado no site do programa de rádio e televisão CBS2. Os adolescentes são representados como sujeitos que, imersos em uma cultura tecnológica, não conseguem se desvincular dos modos de agir nessa cultura.

#1.6 To talk to teens, don’t raise your voice, just move your fingers. They’re texting – at rates many adults find excessive.

[...]

When it comes to their cell phones, teenagers more often than not let their fingers do the talking, by texting.

[...]

In a text you can’t read expression, or interpret the tone of voice, which communication experts say is texting’s downside, because teens will need those skills someday. But at the same time they’re developing a faster and more efficient method of communicating we may all be adapting to in the not so distant future.

No primeiro excerto, adolescentes são a Circunstância Acompanhamento-Companhia do processo comportamental “falar”. Para que esse processo se realize é preciso “mexer os dedos”. A oração seguinte explica que eles estão realizando o processo material “escrever”. No segundo excerto, o processo metal “deixar” (permitir) realiza o fenômeno “seus dedos fazerem a conversa”, indicando (PP) que eles preferem enviar mensagens pelo celular do que conversar oralmente com as pessoas.

No terceiro excerto, a Circunstância Causa-Razão “porque adolescentes precisarão dessas habilidades um dia” (PV-) descreve o motivo do lado negativo de enviar mensagens. Na oração seguinte, é feita uma contraposição por meio de uma PV+ evidenciada pelo processo material “desenvolver” e o adjetivo “mais eficiente”. Por ser um processo desejável, os adultos (representados pelo sujeito “nós”) possivelmente terão que se adaptar a essa forma de comunicação. Os sujeitos jovens são, assim, protagonistas da cultura tecnológica, ocupando um papel de empoderamento.

O excerto #3.3 é o título de uma notícia publicada pela *The Daily News Online* que apresenta uma história real de um adolescente que “salvou sua família de um incêndio em sua casa” e recebeu um prêmio da organização estadunidense *Red Cross* que fornece assistência a regiões em crises.

#3.3 Woodland²⁶ teen, Kelso nurse receive Red Cross hero awards.

O título inicia demarcando a região (uma cidade pequena) e a faixa etária que operam como formas de atrair e instigar o leitor. A reportagem, reproduzida parcialmente na coleção TO, pode funcionar como um modo de identificação do leitor jovem aluno com o jovem da notícia ao abordar a temática da solidariedade. A inclusão desse temática atende à concepção de ensino de ILA apontada no Guia que busca “a formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades socioculturais” (#31).

O excerto #3.5 também é título de uma reportagem publicada no site need2know.com que aborda as preocupações de jovens com o dinheiro.

#3.5 Teen cash worries

O texto apresenta a voz de três jovens que relatam suas preocupações e o que fazem para conseguir dinheiro. O primeiro jovem se preocupa em ganhar um bom salário para poder ser independente e morar sozinho. O outro jovem, preocupado com ganhar algum dinheiro no período em que ainda estuda, conseguiu um emprego de meio período, o que o inspirou a construir uma carreira. A outra jovem não tem preocupações com o dinheiro porque vem economizando desde os quatro anos de idade o dinheiro que ganhava como presentes de Natal e aniversário, além de economizar metade do seu salário de um emprego de meio período.

Apesar de serem vistos como um segmento consumidor, as preocupações desses jovens não são relacionadas ao consumo de bens como roupas, música, objetos tecnológicos como celular, por exemplo. As preocupações dizem respeito ou a uma vida independente, uma vez que estão próximos de atingir a maioridade legal, ou à possibilidade de poder continuar estudando, presumindo que jovens de uma classe social menos favorecida precisam trabalhar para poder estudar.

²⁶ *Woodland* é uma cidade localizada no estado da Califórnia, nos Estados Unidos.

A imagem (figura 10) que acompanha o texto apresenta uma narrativa em que uma jovem branca é Ator do processo material “inserir dinheiro em um cofre” apresentado no formato de um porco de cor rosa, um objeto infantil. Essa imagem possivelmente faz referência à jovem da reportagem que economiza desde a sua infância. Essa representação é simplista uma vez que guardar dinheiro em cofre desses provavelmente acarretaria na desvalorização monetária a longo prazo.

Figura 10 – Imagem do texto “*Teen cash worries*”, vol. 3, un. 5, TO

IN ACTION

Teen Cash Worries

Three n2k readers tell us how they handle their pennies and pounds.

Just the job

For Emil, 17, the main worry he has with money is that he won't earn enough when he leaves school. "I'm staying on so that I have a better chance of earning a good wage," he tells us, "but I'm not sure I'll be able to cover my expenses."

Emil is planning a fully independent life once he leaves school. "I'd like to get my own flat and maybe start running a car but my mum and dad don't think I'm being realistic."

"I'm worried because I kind of know in my mind what sort of life I want but I'm not sure I'll be able to." [...]

Pocket the difference

16 year old Dylan found it hard when all his mates got pocket money and he didn't. "I felt really left out but didn't want to hassle my mum about it because she's on her own. I thought I'd try and get a job to earn some extra cash while I'm at school."

While taking a swim at the local sports centre, Dylan not only landed himself a weekend job but also a potential career. "At the moment I'm just on reception but the job has really inspired me and I'd like to work in sports coaching when I'm older."

"I think." [...]

Super organised

Sixteen-year-old Joy doesn't worry about cash at all, she's been storing up her spends for years. "I've had a savings account since I was about four," she says.

"I hardly ever dip into it and put all my money from Christmas and birthdays in there. I have a part-time job too and half of my wages goes in there. I'm not sure what I'm going to use it for yet but I know that when I need it, it's there waiting for me."

ifran: http://www.n2k.co.uk/news/2009/12/03/teen-cash-worries-9875, retrieved 3 December 2009.




Por meio de um texto que reproduz as vozes de jovens, é possível estabelecer identificação com o jovem aluno de ensino médio das escolas públicas visto como um jovem inserido no mercado de trabalho. As vozes desses jovens podem funcionar como uma estratégia de aproximação desse “perfil” de alunos representado no Edital.

Em síntese, as ocorrências apontam para uma representação parcial de jovens alunos. Essa parcialidade se deve a impossibilidade de abarcar a multiplicidade de modos de ser jovens em diferentes culturas. Dentro dessa limitação, os textos sinalizam a construção de identidades juvenis constituídas em uma cultura tecnológica, constituídas como sujeitos engajados no seu entorno e como sujeitos que transitam no contexto do trabalho e no contexto escolar, sugerindo algumas diferentes formas de ser jovem e aluno, em acordo com o perfil de jovem aluno de escola pública estabelecido no Edital. Apesar da construção de um perfil ser indicativo de uma visão moderna sobre os sujeitos, parece haver uma tentativa de sugerir, por meio dos textos

principais reproduzidos na seção *In Action*, algumas diferentes formas de ser jovem na contemporaneidade, apontando para visões heterogêneas.

Além de buscar compreender as representações de modos de ser jovem e aluno na coleção TO, realizei uma análise dos significados atribuídos a sujeitos quando esses eram destacados por meio de uma referência geopolítica bem como mapeei as referências das fontes dos textos principais. Essa análise foi realizada para identificar em que medida há representações de pequenas culturas ou de grandes culturas e se há uma cultura hegemônica. Essas análises são apresentadas na próxima subseção.

3.2.2.2 Significados construídos por meio de referências geopolíticas

O mapeamento de referências geopolíticas atribuídas a sujeitos também foi realizado no texto principal das unidades, na seção *In Action*. As referências geopolíticas que não dizem respeito a sujeitos ou a um grupo de pessoas foram ignoradas. Os resultados do mapeamento estão no quadro 14. Eles sinalizam uma visão reducionista devido à predominância de sujeitos anglófonos representados apenas pelas nacionalidades britânica e estadunidense, apagando a presença de falantes de inglês de outras regiões. Além desses, há algumas referências a sujeitos hispanófonos, representados pela nacionalidade espanhola e peruana, e lusófonos, representados pela brasileira. Geograficamente são representados o continente norte e sul-americano e o continente europeu, excluindo os outros continentes.

Quadro 14 – Resultados do mapeamento de referências geopolíticas atribuídas a sujeitos

	Volume 1	Volume 2	Volume 3
Unidade 1	A British celebrity speaker Reino Unido	-----	Girl from Scotland Reino Unido
Unidade 2	-----	-----	Scientists from Peru Peru
Unidade 3	-----	-----	-----

Unidade 4	Scottish bacteriologist in London Researcher at Oxford university in England Reino Unido	Gaudi architect) (Catalan) Catalão	African-American men (prisoners) Estados Unidos
Unidade 5	-----	The South Americans Brazil (woman's volleyball team) Brazil coach The US volleyball Brasil e Estados Unidos	-----
Unidade 6	-----	-----	-----
Unidade 7	-----	-----	-----
Unidade 8	-----	-----	-----

Os sujeitos britânicos são posicionados da seguinte forma: celebridade na profissão que exerce (#1.1); pesquisadores (#1.4) que descobriram a penicilina; jovem educada devido ao seu sotaque escocês (#3.1). Essas três representações apresentam valores positivos (PV+), pressupondo reconhecimento, competência e educação.

Já os sujeitos estadunidenses são: a entidade time de vôlei feminino estadunidense, representada por um jornal britânico, capaz de ameaçar o domínio do Brasil (#2.5); e afro-estadunidenses, apontando que um quarto deles está na prisão (#3.4). As representações sinalizam sujeitos com poder de desestabilizar o time brasileiro, indicando um valor positivo (PV+). Contudo, no segundo exemplo, um valor negativo é atribuído aos afro-estadunidenses, relacionando-os ao crime. O adjetivo pátrio opera uma diferenciação entre afro-estadunidenses e estadunidenses, excluindo estes da representação negativa atribuída aos primeiros (PV-). Esse é o único exemplo do texto sobre o sistema penitenciário estadunidense que faz menção a uma nacionalidade.

Em relação ao Catalão, a representação de Gaudi, um “talentoso arquiteto catalão” (#4.2) (PV+), aparece como uma comparação do trabalho desse arquiteto com o trabalho realizado por Estevão, em São Paulo, que construiu sua casa com

peças retiradas do lixo. Estevão não é representado explicitamente nem como artista nem como brasileiro. A única caracterização feita é que ele não possui formação em arquitetura. Esse modo de caracterizá-lo, sem menção a uma nacionalidade ou profissão, pode funcionar como um modo de representá-lo como um desconhecido, em oposição ao Gaudi.

As representações de sujeitos de países da América do Sul abrangem duas nacionalidades, brasileira e peruana. Há também a representação da entidade time de vôlei feminino brasileiro como tendo uma “performance simplesmente brilhante”, produzindo “um dos mais devastadores momentos do vôlei que qualquer time produziu” (#2.5) (PV+). É possível sinalizar uma quebra de estereótipo realizada pelo jornal britânico, pois, na área esportiva, ao invés de representar o futebol masculino, a representação (positiva) é do vôlei feminino; ao invés da representação da mulher brasileira sensual, é a mulher competitiva e vencedora no esporte. Essas representações não só se distanciam do estereótipo carnaval-samba-futebol, como também funcionam como uma estratégia de transcodificação, uma prática de contestação de estereótipo apontada por Hall (1997c), na qual uma imagem negativa é substituída por uma positiva.

Em relação à nacionalidade peruana, essa é representada por cientistas que estão testando uma alternativa barata e segura para substituir os pesticidas e fungicidas nas plantações de batata. Essa representação, apesar de receber menos destaque do que o texto de #1.4, evidencia que pesquisas de qualidades são feitas em países diferentes do Reino Unido. Há uma pressuposição (PP) de que ciência não está restrita a uma determinada região geográfica.

Marcar a referência geopolítica de um sujeito pode ser visto como forma de simbolizar uma grande nação, de atribuir características a um povo por meio da representação de sujeitos que constituem uma nação. A recorrência de significados semelhantes atribuídos a sujeitos de uma determinada nacionalidade podem acabar produzindo generalizações, forjando uma identidade nacional. Segundo Hall (1999, p. 48-49), “as pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional”. Os sujeitos marcados por uma nacionalidade representam e contribuem para fortalecer sentidos de uma nação.

Os sujeitos britânicos, por exemplo, são pessoas bem sucedidas, competentes e educadas. Os sujeitos estadunidenses são capazes de “ameaçar” um

grupo reconhecido pela sua competência. Quando há uma representação negativa de uma determinada comunidade estadunidense, é produzida uma separação por meio de uma diferente identificação, os estadunidenses e os afro-estadunidenses. Os sujeitos brasileiros, apesar de serem sujeitos “desconhecidos”, são criativos e conseguem criar arte “tão boa quanto” a de um reconhecido arquiteto catalão mesmo quando inseridos em uma condição financeira menos favorecida.

Desse modo, sentidos sobre o que é ser britânico, estadunidense e brasileiro, por exemplo, são produzidos pelos significados atribuídos a sujeitos relacionados a essas nacionalidades. A repetição e reprodução desses significados contribui para a construção das identidades. As identidades são construídas no interior das representações, nas “sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos ‘viver’” (HALL, 1997a, p. 8).

Um mapeamento das fontes dos textos também foi realizado a fim de identificar em quais Contextos de Cultura a língua inglesa é apresentada, em quais contextos os chamados “textos autênticos” circulam, contribuindo para delinear pontos de vistas sobre cultura e a língua inglesa.

Os resultados (quadro 15) indicam uma predominância hegemônica de duas regiões geopolíticas: Estados Unidos e Reino Unido. De um total de 24 unidades, 11 são do Reino Unido e 11 dos Estados Unidos, 2 da Austrália, 3 fontes de origem desconhecidas e 2 referindo-se a mais de um país por ser pertencente a uma empresa com sede em mais de um lugar.

Quadro 15 – Mapeamento das referências geopolíticas das fontes dos textos da seção *In Action*

Unidade	Volume 1	Volume 2	Volume 3
1	theguardian.co.uk Reino Unido	wisegEEK.com Estados Unidos	Editora Longman Person, Harlow. (<i>An introduction to sociolinguistics</i>) Reino Unido
2	study2u.com não pode ser encontrado	theguardian.co.uk Reino Unido	sciencemuseum.org.uk Reino Unido
3	Oxford University Press	nhs.uk Reino Unido	tdn.com (<i>The Daily News Online</i>)

	(<i>The young Oxford book of Archaeology</i>) Estados Unidos		Estados Unidos
4	wisegeek.com Estados Unidos	seneup.wordpress.com não pode ser encontrado	Cambridge, Polity. (<i>Sociology</i>) Ambos Reino Unido e Estados Unidos
5	education.gov.uk Reino Unido	london2012.com Reino Unido	need2know.co.uk Reino Unido
6	cbs2chicago.com Estados Unidos	newscientist.com Reino Unido, Estados Unidos e Austrália	Peguin, New York (<i>Lives on the boundary</i>) Estados Unidos
7	teengrowth.com Estados Unidos	ugly-betty.hypnoweb.net Série americana, personagem colombiana Estados Unidos	Routledge, London. (<i>A2 film studies</i>) Reino Unido
8	planetkids.biz – Austrália	Write Source, Wilmington, MA (<i>Write on track</i>) Estados Unidos	youtube.com indefinido

Ao privilegiar fontes de dois países anglófonos, histórias únicas podem estar sendo construídas, mostrando uma “realidade” a partir de somente dois únicos pontos de vista, conforme apresentado na seção 1.2. Nessa direção, Motta-Roth (2006, p. 299) considera importante a formação de um “repertório humano diversificado” por meio de textos oriundos de diversos países, textos produzidos em diversos Contextos de Cultura. Por meio de um repertório diversificado, é possível mostrar diferentes realidades, visões plurais sobre o mundo.

O mapeamento geopolítico de sujeitos e das fontes dos textos da coleção TO evidencia uma visão hegemônica de cultura, privilegiando dois países anglófonos, apontando para uma visão moderna de cultura que considera uma cultura superior ou melhor que outra.

A fim de mostrar em que medida as atividades didáticas exploram o Contexto de Cultura ou mesmo tensionam significados em direção a uma pedagogia de

multiletramentos a partir dos textos principais na seção *In Action*, uma amostra representativa das unidades foi selecionada.

3.2.3 Análise de uma amostra representativa das atividades de pré e pós-leitura

Nesta subseção, apresento a análise de atividades de pré e pós-leitura em uma amostra representativa a fim de examinar em que medida o Contexto de Cultura é explorado na coleção TO. A escolha de uma amostra se justifica porque todas as atividades de pré e pós-leitura evidenciaram, em uma análise prévia, seguir um mesmo padrão.

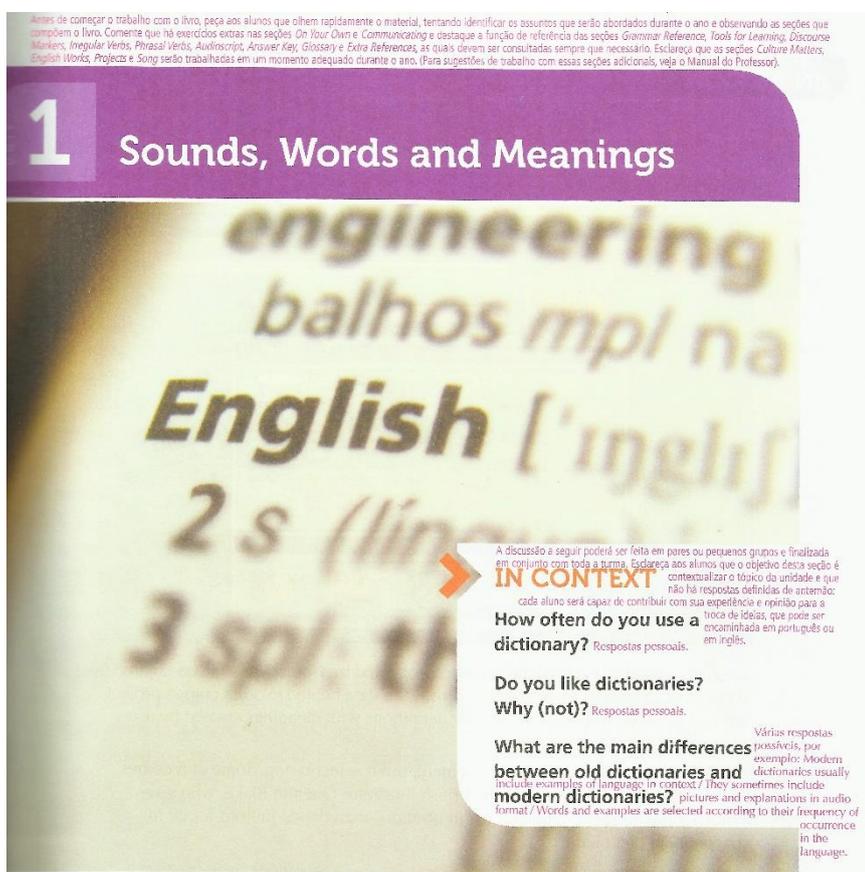
A escolha da seção de leitura para realizar essa análise foi baseada nos resultados da avaliação apresentada no Guia (BRASIL, 2014) que destaca como ponto forte a “abordagem de leitura como processo de interação”.

Foram analisadas a atividade de pré-leitura intitulada *In Context* e *In Power* – primeiras seções das unidades que utilizam estratégias para introduzir as temáticas; as atividades de leitura na seção *In action* – seção que traz o texto a partir do qual são exploradas as estratégias apresentadas previamente bem como atividades de vocabulário e compreensão; *Further Action* – que apresenta atividades de pós-leitura e inclui, em forma de caixa de texto, “uma questão para desenvolvimento de pensamento crítico” – conforme o Manual (SANTOS, 2013, p. 12) –, denominada *Critical thinking*.

A amostra representativa é composta da unidade 1, do volume 1 intitulada “*Sounds, Words and Meanings*”. Nessa unidade, definições de palavras são associadas a um gênero conhecido, o dicionário, e a um gênero novo, os dicionários virtuais. A primeira seção *In context* (figura 11), tem o objetivo de “estabelecer conexões entre o tema da unidade e seu mundo social”, de acordo com o Manual (SANTOS, 2013, p. 13).

Nessa seção, é apresentada uma imagem com foco no termo “*English*”, representando um dicionário impresso, remetendo a um gênero já conhecido dos alunos. Através de recursos semióticos visuais e de perguntas que exploram o conhecimento prévio do aluno ou experiências sobre o tópico, é possível prever o assunto antes da leitura do texto.

Figura 11 – Seção *In Context*, vol. 1, un. 1, TO



Fonte: Santos (2013, p. 15)

Apesar da seção ter como título *In Context*, a atividade funciona mais como uma introdução à temática do que como exploração de aspectos contextuais. Não são tratadas questões tais como que ações são realizadas por um dicionário, a relação entre definição e significados, aspectos históricos e sociais que dizem respeito à inclusão de termos, questões de variação linguística presentes ou ausentes nesse gênero, o modo como as definições são estruturadas, enfim, não há nenhuma abordagem dos significados produzidos no Contexto de Cultura.

A exploração do Contexto é implicitamente deixada como uma opção do professor/a. Os comentários e respostas das atividades não fazem nenhuma referência para que esse Contexto sejam explicitados, nem mesmo há no livro do professor indicações para tal. Os exemplos de enunciados da seção *In Context* não evidenciam referência aos contextos.

Explicitar ou não o Contexto e quais aspectos explorar acaba sendo uma decisão do professor. Gray (2006, p. 24) afirma que, ao incorporar, por exemplo, de

modo discreto, personagens homossexuais, sem fazer menções às opções sexuais, mas representando duas pessoas do mesmo sexo morando no mesmo apartamento, objetiva-se não só ao mercado global, mas permite que “aqueles professores e alunos que não tenham medo do tópico façam endereçamentos a ele em sala de aula – se eles quiserem fazê-lo”. Não produzir atividades com o propósito de guiar discussões sobre os aspectos dos Contextos ou mesmo não fazer sugestões no livro do professor para isso funciona como uma estratégia visando a um mercado global, uma vez que em algumas culturas tais significados poderiam não ser apropriados ou mesmo ofensivos.

Além disso, segundo Gray (2006, p. 251), “a forma que o conteúdo cultural tem é melhor decidida por [sujeitos] locais para quem o inglês pode ter uma variedade de significados diferentes daqueles determinados para eles pelos editores”. Isso significa que diferentes significados podem ser interpretados, que tais significados possivelmente serão descontextualizados e recontextualizados (HALLIDAY, 1991). Os significados vistos como pertinentes na análise da cultura descrita acima poderão ser diversificados dependendo da perspectiva tomada.

Já a seção *In action* (figura 12), é composta por uma imagem na parte superior seguida pelo texto “*Redefinig How We Work Wtih Words*”. A imagem diz respeito a um site de internet, cujo endereço é aquele abordado no texto. Apesar de não haver nenhuma atividade prévia para explorar esse gênero, as observações para o professor – marcadas em letras vermelhas assim como as respostas das atividades também o são – sugerem que o professor enfoque na imagem para que os alunos concluam que se trata de uma tela de computador na qual é reproduzida a imagem de um site. Também é solicitado que o professor destaque o endereço do site e que peça aos alunos fazerem previsões sobre o texto.

Do mesmo modo como na seção anteriormente analisada, os Contextos não são explorados na forma de atividades e as sugestões apresentadas também fazem essa indicação. A atividade 1 sobre a imagem apenas pergunta sobre qual assunto o texto trata, sem explorar os significados atribuídos ou mesmo que prática cultural está sendo representada. As atividades 2 e 3 exploraram o vocabulário apenas no uso dicionarizado. Já a atividade 3 promove apenas o entendimento de frases positivas e negativas.

Figura 12 – Seção *In action*, vol. 1, un. 1, coleção TO

IN ACTION

Redefining How We Work With Words



Imagine a dictionary with definitions accompanied by video clips of users talking about what the words mean to them. This is the idea behind Wordia.com, a project that combines conventional dictionary definitions with meanings created by users and explained in short videos.

The video content is limited at the moment, but it is increasing. Some of it comes from celebrity speakers, such as the British illustrator Quentin Blake, who gives a much more personal definition of “illustration” than the definitions found in conventional dictionaries.

Other contributors include the user Saby, who shares a mnemonic way of remembering how to spell “because” (“Big Elephants Can’t Always Use Small Entrances because of their size”); and user Davyboy who demonstrates the word “power” from the top of a castle, making the sound of a villain.

According to Wordia’s co-founder Ed Baker, the site is not just rewriting the dictionary. “We’re asking members of the public to redefine it. Through the medium of video, we have the potential to export all the additional dynamic layers of meaning that conventional dictionaries can’t deal with.”

For language teachers and learners, Wordia offers engaging opportunities for group work, such as creating and uploading clips that illustrate favourite words or new vocabulary. This site reminds us of the potential of the internet as a teaching resource and also as a means of equipping learners with tools necessary for their autonomous development. It is always good to remember that it’s not the technology that matters, it’s what you do with it that counts.

(Adapted from http://www.guardian.co.uk/education/2009/mar/27/wordia, retrieved 21 August 2012.)

1 Observe the image on page 16: What is it? What is the text about?

A computer screen. About a site called Wordia.

2 Find in the text the words for the following definitions:

a. people who use (usuários/as): users

b. people who learn (aprendizes): learners

c. people who teach (professores/as): teachers

d. writing again: rewrite

e. giving a new or different definition: redefine

3 Read the text and check the uses of the following words. For each word, choose the option that translates its meaning.

a. to mean (line 2)	() compartilhar	(x) significar	() mexer
b. to explain (line 4)	(x) explicar	() planejar	() explorar
c. to increase (line 5)	() diminuir	(x) aumentar	() porar
d. to share (line 9)	() comprar ações	(x) compartilhar	() explicar
e. layer (line 15)	() rótulo	() sonho	(x) camada
f. to deal with (line 16)	() distribuir	(x) lidar com	() traficar
g. means (line 20)	() meia	() feijão	(x) meio
h. to matter (line 22)	(x) importar	() matar	() salvar

4 Read the text again and choose the right alternative.

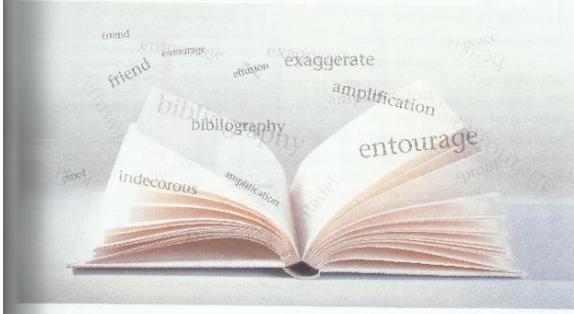
a. Wordia.com (is) (isn't) a conventional dictionary.

b. It (is) (isn't) possible to upload videos with your definitions of a word on Wordia.com.

c. According to the text, people (have) (don't have) different definitions for the same word.

d. According to the text, the Internet (has) (doesn't have) a lot of educational potential.

e. According to Ed Baker, users of the site (are) (aren't) redefining the dictionary.



Fonte: Santos (2013, p. 16-17)

A última seção analisada é a *Critical Thinking* (figura 13) que é delimitada por uma caixa de texto. Na atividade, é destacada uma frase do texto como proposta para a discussão de um tema específico, “bons’ e ‘maus’ usos das tecnologias”. A avaliação realizada pelo Guia (2014) conclui que as atividades

exploram diferentes estratégias, tais como inferência, localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses e compreensão global. Tais estratégias contribuem para o desenvolvimento da criticidade dos alunos, que é promovida especificamente nas subseções denominadas “*Critical Thinking*” de cada unidade.

Figura 13 – Seção *Critical Thinking*, vol. 1, un. 1, TO

Critical Thinking

Releia a frase final do texto na p. 16

"... it's not the technology that matters, it's what you do with it that counts."

Discuta em grupos: Você concorda com esta frase? Você saberia dar exemplos de "bons" e "maus" usos de tecnologias? Você se lembra de situações em que foi vítima desse mau uso ou foi beneficiado pelo seu uso adequado?

A discussão pode ser encaminhada em grupos. Em seguida, membros de diferentes grupos apresentam suas conclusões para os colegas. Havendo tempo disponível, pode-se pedir à turma que produza um cartaz listando alguns *Good uses of technology* (*Communication; Access to knowledge* etc.) e alguns *Bad uses of technology* (*Pornography, Trafficking* etc.).

Fonte: Santos (2013, p. 19)

Embora seja intitulada como "crítica" e descrita no Guia como tal, a atividade não promove problematizações sobre os significados manifestados no texto apresentado, sobre as relações sociais e de poder que podem estar em tensão em culturas cada vez mais tecnológicas, tais como aqueles que tem acesso e sabem fazer uso delas (os incluídos nas culturas tecnológicas) e os que não tem acesso e não saber fazer uso (os excluídos).

Ensinar língua sem explicitar e interpretar aspectos contextuais envolvidos nos modos de agir discursivamente é ensinar língua em contexto artificial ou inexistente. Em uma perspectiva crítica, as salas de aula são um espaço em que os sujeitos engajados nas práticas tensionam, contestam, negociam e redefinem os significados, descontextualizando e recontextualizando-os (HALLIDAY, 1991). A interpretação dos Contextos possibilita compreender os significados produzidos nas práticas culturais.

Como sugestão para explicitar o Contexto de Situação, atividades que explorassem as práticas sociais que estão acontecendo nesse site, a produção e consumo dos vídeos (quem produz, para qual público, por exemplo), o site *Guardian* bem como referências ao local de produção (o Reino Unido) poderiam ser desenvolvidas para investigar os objetivos de tais gêneros, conectando texto ao contexto.

A análise dessa amostra representativa demonstra que, assim como nessa seção, em nenhuma outra unidade é promovida uma visão crítica do texto, buscando evidenciar aspectos do Contexto de Situação e de Cultura. As atividades estão distantes de uma prática pedagógica crítica, definida por Motta-Roth (2006, p. 300) na Introdução desta tese, e de uma pedagogia de multiletramentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, analisei os discursos do LD-ILA da coleção TO com o objetivo de investigar as visões de culturas que perpassam a coleção. Considerando que a coleção foi participante do PNLD 2015, analisei também dois documentos, classificados como *corpus* secundário: o Edital de convocação 01/2013 – CGPLI (BRASIL, 2013) e Guia de livros didáticos PNLD 2015, Ensino Médio, Língua Estrangeira Moderna, Inglês e Espanhol (BRASIL, 2014). A análise desses documentos versou sobre os significados manifestados em expressões derivadas do radical “cultur-”, a partir dos quais foi possível apontar visões de culturas.

As análises tiveram como aportes teórico-metodológicos a GSF e a GDV, as perguntas de significados propostas por Copes e Kalantzis (2009), a suposição/pressuposição apresentada por Fairclough (2007). A partir da articulação dessas teorias, busquei responder as seguintes perguntas:

- Qual(quais) visão(ões) de cultura(s) está(estão) constituída(s) nos LD-ILA?

Em síntese, a visão de cultura que a coleção intenciona construir e reproduzir é a heterogênea, tendo em vista o mercado consumidor almejado, a do estudante do ensino médio de escolas públicas, e o desejo, por parte dos editores, de que a coleção seja selecionada pelo PNLD. Assim, para alcançar esses dois objetivos, a construção da coleção precisa estar baseada nos conceitos e visões de culturas preconizados nos PCN+ (BRASIL, 2002) e manifestados nos critérios do PNLD (BRASIL, 2013). Esses documentos defendem o respeito às manifestações culturais, a visão plural de cultura, a diversidade cultural.

Apesar do “desejo” de construir uma coleção alicerçada em visão heterogênea de cultura, visões homogêneas de culturas também são reproduzidas na coleção. Minha hipótese é de que isso ocorre devido a uma falta de clareza do conceito de cultura e de que as visões homogêneas ainda estão presentes nos discursos pedagógicos. As análises confirmam minha tese – apresentada na Introdução – de que os discursos dos LD-ILA ainda constroem visões de culturas homogêneas apesar de se preconizar na contemporaneidade uma visão heterogênea.

- Em que medida os discursos constroem uma visão heterogênea ou homogênea de cultura?

Os resultados das análises do *corpus* secundário no que se refere ao Edital apontaram que há o entendimento de que língua e cultura se inter-relacionam e que uma visão heterogênea de cultura é preconizada nas obras participantes do PNLD. Porém essa visão é contraposta pela presença de aspectos essencialistas no que diz respeito ao perfil de aluno, excluindo a pluralidade de modos de ser jovem; pelo posicionamento de uma cultura (letrada) superior à outra (juvenis), indo ao encontro de uma cultura hegemônica; por uma concepção que separa cultura de sua dimensão multissemiótica; e pelo entendimento de que os LD-ILA são objetos das culturas, não considerando-os como artefatos e práticas culturais, pressupondo uma visão acrítica. Essa(s) visão(ões) de cultura podem moldar a construção de obras participantes do PNLD.

Apesar de preconizar a representação de uma diversidade cultural, o entendimento do conceito de cultura não é claro nem crítico. Essa falta de clareza e criticidade resulta em reproduções e construções ora homogêneas ora heterogêneas.

Em relação aos resultados obtidos na análise do Guia, esses sinalizaram o papel do ensino de ILA em formar alunos atuantes em realidades socioculturais e a escola como defensora da cultura. Ambos são vistos como agentes de processos de valorização da cultura. Ainda, no que diz respeito à avaliação da coleção TO pelo PNLD, os resultados apresentaram diversos aspectos positivos, tais como a fundamentação teórica, a seleção e abordagem de temas de diversas esferas, os materiais apresentados. Para os avaliadores do PNLD, esses aspectos justificam a seleção da coleção para participar do PNLD 2015. O Guia contribui para constituir a “realidade” da coleção.

Os resultados da análise do *corpus* primário construído a partir da coleção TO evidenciaram um currículo cultural por meio das análises das temáticas. Esse currículo atua na produção de subjetividades conforme determinadas visões de mundo. Na coleção TO, essa produção está ligada a um perfil de jovem aluno de ensino médio de escolas públicas, estando em consonância com o que é definido no Edital. O trabalho, a cidadania, a tecnologia, a diversidade cultural, a condição financeira menos favorecida são aspectos nos quais essa produção está baseada.

Os resultados das análises de significados construídos sobre jovens e alunos evidenciaram um modo de ser jovem que vive em uma cultura tecnológica, criando novas formas de comunicação por meio de envio de mensagens; um jovem protagonista engajado no seu entorno, atuando como herói em uma situação de risco;

um modo de ser jovem que tenta trabalhar e estudar ao mesmo tempo devido a sua classe econômica; um jovem que é um segmento alvo da cultura de consumo; um jovem que busca se adaptar a uma cultura acadêmica. Tais representações, mesmo que parciais, sugerem alguns diferentes modos de ser jovem, podendo indicar uma visão plural, heterogênea. Contudo, ao mesmo tempo, elas reproduzem uma visão linear e naturalizada pois não mostram as contradições e o caráter não fixo das identidades pós-modernas.

Já os resultados das análises dos significados construídos por meio de representações geopolíticas sinalizaram uma visão reducionista e hegemônica devido à predominância de sujeitos anglófonos representados apenas pelas nacionalidades britânica e estadunidense, apagando a presença de falantes de inglês de outras regiões.

A partir da nomeação das nacionalidades atribuídas a sujeitos, é possível conjecturar que essa representação é uma forma de simbolizar uma grande nação, de atribuir características a um povo por meio da representação de sujeitos que constituem uma nação. A recorrência de significados semelhantes atribuídos a sujeitos de uma determinada nacionalidade pode acabar produzindo generalizações, forjando ou fortalecendo a ideia de uma identidade nacional.

Em relação ao mapeamento geopolítico das fontes dos textos principais das unidades, os resultados apontaram a predominância de dois países anglófonos, Reino Unido e Estados Unidos. Essa seleção de fontes pode construir histórias únicas sobre sujeitos, sobre visões de mundo e culturas, mostrando a “realidade” a partir de somente dois únicos pontos de vista.

A análise de atividades pré e pós-textuais em uma amostra representativa apontou que em nenhuma unidade é promovida uma visão crítica do texto, buscando evidenciar aspectos do Contexto de Situação e de Cultura. As atividades pré-textos funcionam mais como uma introdução à temática do que como um modo de refletir criticamente sobre o tema. Quanto à atividade pós-textual, apesar de ser avaliada no Guia como uma estratégia que contribui para o desenvolvimento da criticidade dos alunos, essa não proporciona problematizações sobre os significados manifestados no texto, sobre as relações sociais e de poder que podem estar em tensão.

A partir dos resultados apresentados nesta tese, é possível apontar a necessidade de se fortalecerem visões heterogêneas de culturas, de se definirem conceitos mais claros de cultura, de se desenvolverem atividades que promovam a

compreensão de significados em Contextos de Culturas. Tais necessidades dizem respeito a práticas pedagógicas críticas, conforme apresentado na Introdução.

Em uma prática pedagógica crítica, professores e alunos são designers dos significados não só no espaço escolar, mas nas culturas nas quais se movimentam e agem – segundo o conceito de Design proposto por *The New London Group* (1996) apresentado na seção 1.4. Nesse papel social de *designers*, somos “*designers* de futuros sociais – futuros locais de trabalho, futuros públicos, e comunidades futuras” (ibidem, p. 65) e também das futuras culturas. Somos, portanto, *designers* das visões de mundo e das visões de culturas.

Essa tese é relevante para os professores de ILA, em especial para aqueles de escolas públicas que adotam os LD do PNLD, na medida em que, ao analisar uma coleção didática, mostra as incertezas da definição do conceito de cultura, as contradições de visões de culturas e as fissuras da visão heterogênea que a coleção almeja construir. A exemplo da coleção TO aprovada para participar do PNLD, outras coleções podem apresentar semelhantes contradições e fissuras. Essas questões sinalizam a necessidade de uma análise crítica das coleções selecionadas pelo PNLD (e também de outros LD-ILA em geral) antes que elas sejam selecionadas e adotadas para a escola.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. O perigo de uma única história. *TED Talks*, jul. 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>. Acesso em: set. 2010.
- AUSTIN, J. How to do things with words. IN: JAWORSKI, A; COUPLAND, N. (Ed.). *The discourse reader*. Nova York: Routledge, 1999.
- BAKER, C.; GALASINSKI, D. *Cultural Studies and Discourse Analysis*. London: SAGE Publications, 2001.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero, história, teoria, pesquisa, ensino*. (Trad. Benedito Gomes Bezerra). São Paulo: Parábola, 2013.
- BEALES, A.; SPINDLER, G.; SPINDLER, R. *Culture in Process*. New York: Holt, Rinehart, 1976.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: mar. 2018.
- _____. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Semtec, 2002.
- _____. *Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação (FNDE)*. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: mar. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação 01/2013 – CGPLI*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=8304:edital-pnld-2015-ensino-medio-03-07-2013>>. Acesso em: mar. 2016.
- _____. *Guia de livros didáticos*. PNLD 2015. Língua estrangeira moderna. Ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=9006:pnld-2015-lingua-estrangeira-moderna>>. Acesso em: mar. 2016.

BROOKS, N. Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign language annals*, v. 1, n. 3, p. 204-217, 1968.

BÜHLER, R. *Gramática visual: uma leitura de imagens de material didático de línguas alemã e inglesa*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

BYRAM, M. *Cultural Studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

CANEVACCI, M. *Culturas extremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. Trad. Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COELHO, C. A cultura juvenil de consumo e as identidades sociais alternativas. *Coojornal*, n. 271, ago. 2002. Não Paginado. Disponível em: <<http://www.riototal.com.br/coojornal/academicos036.htm>>. Acesso em: jul. 2005.

COSTA, M. Sujeitos e subjetividades na trama da linguagem. *Simpósio sujeitos e subjetividades na contemporaneidade*, 10º ENDIPE, Rio de Janeiro, 2000.

_____. Currículo e política cultural. In: _____ (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

COSTA, M.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies: an international journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

DEVITT, A. J. *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

DU GAY et al. *Doing cultural studies: the story of the Sony walkman*. London: Sage/The Open University, 1997.

ESCALA Educacional. Disponível em: <<http://www.escalaeducacional.com.br/empresa.asp>>. Acesso em: ago. 2015

FARIA, E. *Dicionário escolar latino-português*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1962.

FARICLOUGH, N. *Analysing Discourse*. Textual analysis for social research. Londres: Routledge, 2007.

_____. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 2009.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FUZER, C. Contexto e léxico-gramática em interação: análise de uma sentença condenatória. *Letras*, UFSM, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 113–132, jan./jun. 2010.

GARBIN et al. Identidades juvenis em territórios culturais contemporâneos. *UNRevista*, Unisinos, São Leopoldo, v. 1, n. 2, abril de 2006.

GRACIA, T. I. O “giro linguístico”. IN: IÑIGUEZ, L. *Manual de análise do discurso em Ciências Sociais*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

GRAY, J. *A study of cultural content in the British ELT global coursebook: a cultural studies approach*. 2006. 402 p. Tese (Doutorado em Educação). Institute of Education, London, 2006.

_____. *The construction of English: culture, consumerism and promotion in the ELT global coursebook*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.

HALL, S. Cultural Studies and its theoretical legacies. In: MORLEY, D., KUAN-HSING, C., (eds). *Stuart Hall – critical dialogues in Cultural Studies*. London; New York: Routledge, 1996.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n.2, jul./dez. 1997a.

_____. The Work of Representation. In: HALL, Stuart (org.). *Representation: Cultural representations and Signifying Practices*. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997b.

_____. The spectacle of the “other”. In: Hall, S. *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London, Tousand Oaks, New Delhi: Sage/Open University, 1997c. (Cap. IV)

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: D&P, 1999.

HALLIDAY, M. *Language as social semiotic*. The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold Ltd, 1978.

_____. The notion of ‘context’ in language education. In.: LE, T.; McCRAWSLAND (ed.). *Language education: interaction and development*. Proceedings of the international conference, Vietnam, 30 March – 1 April, 1991.

_____. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 2014.

HARRISON, C. Visual social semiotics: understanding how still images make meanings. *Technical communication*, v. 50, n. 1, p. 46-60, 2003.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Edições Loyola: São Paulo, 1992.

HOLLIDAY, A. Small cultures. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, 20/2, p. 237-264, 1999.

JAMESON, F. *Pós-modernismo*. A lógica cultural do capitalismo tardio. Ática: São Paulo, 1996.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T. T. da (org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais*. Autêntica: Belo Horizonte, 1999.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Resource* 1(1), Jan., 2013, p. 57-78.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge, 2006.

KUMMER, D. *Letramento multimodal crítico: sob a perspectiva de livros didáticos de professores de inglês e biologia*. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

LEMERT, C. *Pós-modernismo não é o que você pensa*. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000.

LYOTARD, J. *O Pós-moderno*. Trad. Ricardo Correa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MARGULIS, M. e URRESTI, M. La construcción social de la condición de la juventud. In: CUBIDES, H. J., TOSCANO, M. C. L., VALDERRAMA, C. E. H. (orgs.). *Viviendo a toda – Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Série Encuentros, Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá, Paidós, 2000.

MARTÍN-BARBERO, J. “Nosotros habíamos hecho estudios culturales mucho antes que esta etiqueta apareciera”: una entrevista con Jesús Martín-Barbero. *Dissens*, Colômbia, n° 3, 1997, p. 47-53. Entrevista concedida a Ellen Spielmann. Disponível em: <<http://www.javeriana.edu.co/pensar/Rev33.html>>. Acesso em: mar. 2006.

MARTIN, J. R. A universe of meaning – how many practices? In: JOHNS, A. (Ed.). *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2002.

_____. Genre and language learning: a social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, n. 20, p. 10-21, 2009.

MEURER, J. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 81-107.

_____. Integrando estudos de gêneros textuais ao Contexto de Cultura. In.: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3ª edição revista. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MICHAELIS MODERNO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Ed. Melhoramentos Ltda., 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/>>. Acesso em: 8 out. 2015.

MILLER, C. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, n. 70, p. 151-167, 1984.

_____. Rhetorical community: the cultural basis of genre. *Genre and the new Rhetoric*. Ed. Aviva Freedman and Peter Medway. Taylor and Francis, 1994. p. 67–78.

MILLER, C.; SHEPHERD, D. Blogging as social action: a genre analysis of the weblog. *Into the blogosphere: rhetoric, community, and culture of weblogs*, v. 18, n. 1, p. 1-24, 2004.

MOITA LOPES, L. P. “Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não”: Um estudo sobre alienação e o ensino de inglês no Brasil. In: *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 38, p. 29-46, 2001.

_____. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: Acir Mário Karwoski; Beatriz Gaydeczka; Karim Siebeneicher Brito. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, v. 1, p. 179-202.

_____. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira In: *Linguagem, cultura e sociedade*. 01 ed. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, 2006, v.01, p. 191-201.

_____. Popularização da ciência como prática social e discursiva. In: MOTTA-ROTH, D.; GIERING, M. E. (Orgs.). *Discursos de popularização da ciência*. Santa Maria, RS: PPGL Editores, 2009. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumel>>. Acesso em: mar. 2015.

_____. Sistemas de gêneros e recontextualização da ciência na mídia eletrônica. *Gragoatá*, v. 15, n. 28, 2010.

NECCSO. *Núcleo de Estudos de Currículo, Cultura e Sociedade*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/neccso/index.htm>>. Acesso em: set. 2015.

NOGUEIRA, A. S. Diferenças culturais percebidas por brasileiros no uso da língua inglesa no exterior e seu tratamento em livros didáticos *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol.13 no.1. Belo Horizonte, jan./mar. 2013.

PERROTTI, E. *Confinamento Cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

RORTY, R. *The linguistic turn*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

ROSSI, R. *Patrolando juventudes: o consumo na pauta do caderno Patrola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). *Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 127-172.

SANTOS, D. Manual do Professor. In: _____. *Take Over*. São Paulo: Escala Educacional, 2013.

_____. *Take Over*. São Paulo: Escala Educacional, 2013.

SARMENTO, S. *O ensino de cultura em sala de aula de língua estrangeira: o discurso e a prática do professor*. 2001. 107f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 2, n. 2, março de 2004.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhole Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico (Org.). *Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 127-172.

SILVA, T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *The Harvard Educational Review*, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

THOMAS, J. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, v. 4 (2), p. 91-112, 1983.

TONELLI, J.; CAMARGO, G. As imagens no livro didático de inglês: uma análise funcional. *Travessias: Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Arte*, Unioeste, v. 2, nº 3, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3171>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

_____. Michael Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. (org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WILLIAMS, R. *Culture and Society 1780-1950*. London: Chatto, 1958.

_____. *Keywords: a vocabulary of society and nature*. London, England, 1976.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.