UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

GLAUCIA ROBERTA ROCHA FERNANDES

Representações de cultura em livros didáticos de português língua estrangeira e inglês língua estrangeira: entrecruzamento de aspectos dos discursos fundadores das nações brasileira e estadunidense

Versão corrigida

São Paulo

GLAUCIA ROBERTA ROCHA FERNANDES

Representações de cultura em livros didáticos de português língua estrangeira e inglês língua estrangeira: entrecruzamento de aspectos dos discursos fundadores das nações brasileira e estadunidense

Versão corrigida

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Deusa Maria de Souza

Pinheiro-Passos

São Paulo

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação Serviço de Biblioteca e Documentação Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Fernandes, Glaucia Roberta Rocha
Representações de cultura em livros didáticos de
português língua estrangeira e inglês língua
estrangeira: entrecruzamento de aspectos dos
discursos fundadores das nações brasileira e
estadunidense / Glaucia Roberta Rocha Fernandes;
orientadora Deusa Maria de Souza Pinheiro-Passos. São Paulo, 2018.
202 f. F363r

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em

1. discurso. 2. livro didático. 3. cultura. 4. língua estrangeira. I. Pinheiro-Passos, Deusa Maria de Souza , orient. II. Título.

língua estrangeira e ing fundadores das nações b	Representações de cultura em livros didáticos de português glês língua estrangeira: entrecruzamento de aspectos dos discursos rasileira e estadunidense. Dissertação apresentada à Faculdade de ias Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título
Aprovada em:	
	Banca Examinadora
Profa. Dra	Instituição
Julgamento	Assinatura
Profa. Dra	Instituição
Julgamento	Assinatura
Profa. Dra.	Instituição
Julgamento	Assinatura
Profa. Dra.	Instituição
Julgamento	Assinatura



AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro-Passos, por ter acendido em mim a chama da curiosidade, pela generosa orientação, por guiar meu crescimento acadêmico e pela tão valiosa amizade. Respeito, admiração e minha eterna gratidão.

Às professoras Dras. Walkyria Monte Mór e Anna Maria Carmagnani, profissionais em quem me espelho, pelos preciosos conselhos durante o exame de qualificação.

A Marcelo Sorge, meu amado esposo, pelo amor e compreensão nos momentos de dificuldade e reclusão. Sem seu apoio o caminho teria sido muito mais árduo. Gratidão por sonhar comigo, por me respeitar e por me amar tão sinceramente.

À minha família, que acompanhou de longe e torceu a cada obstáculo transposto. Obrigada por compreender minha ausência.

A Normando Peres, por me ensinar que não se desiste de um sonho, pelo apoio incondicional e pelo carinho fraterno há tantos anos.

A Maurício Demichelli, irmão de alma, por ser um exemplo de dedicação, simpatia, talento, generosidade e profissionalismo. Você faz minha vida mais feliz.

A meus queridos colegas de pesquisa, fonte de inspiração. Meu sincero agradecimento pela generosidade.

Aos meus alunos e leitores, por serem a motivação de todo meu trabalho.

A todos que de alguma forma contribuíram para que esta jornada pudesse ser realizada.

RESUMO

FERNANDES, G. R. R. Representações de cultura em livros didáticos de português língua estrangeira e inglês língua estrangeira: entrecruzamento de aspectos dos discursos fundadores das nações brasileira e estadunidense. 2018. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018.

Propomo-nos, neste trabalho, analisar as representações de cultura veiculadas em três livros didáticos (LDs) de inglês como língua estrangeira (EFL) e três de português como língua estrangeira (PLE). Objetivamos observar os possíveis efeitos de sentido dessas representações para realizarmos um estudo comparativo das ideologias constitutivas dos discursos examinados a fim de promover a reflexão dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira no que diz respeito às questões culturais e identitárias relacionadas a esses materiais. Para cumprir o objetivo deste estudo, apoiamo-nos tanto em abordagens discursivas (FOUCAULT, 1970; PÊCHEUX, 1975; ORLANDI, 2008) quanto nos campos da Sociologia (BAUMAN, 1999) e Estudos Culturais (BHABHA, 1994; HALL, 1992). Considerando a diferença histórica do desenvolvimento das línguas inglesa e portuguesa e a reconfiguração do mundo pós-colonial com a intensificação do fenômeno da globalização (BAUMAN, 2001, 2005), do qual faz parte o discurso multiculturalista, pôde-se perceber que, devido à disseminação ostensiva do inglês como língua franca ou língua internacional, tendese a minimizar nos livros de EFL a inserção de elementos culturais explícitos especificamente relacionados à cultura estadunidense, ainda que se abordem em quantidade outras culturas. Em contrapartida, foi observada nos livros de PLE presença significativa de elementos culturais brasileiros explícitos em variados tipos de atividades. As análises dos LDs apontaram para o entrecruzamento dos discursos fundadores das nações estadunidense e brasileira com o discurso didático-pedagógico. Contudo, em virtude da diferença no desenvolvimento dos dois países e na disseminação das línguas inglesa e portuguesa, foram observados não apenas funcionamentos discursivos diversos, mas representações de cultura que colaboram na criação de imaginários díspares. Se, por um lado, sobressaem nos livros de PLE representações que evocam mistério, perigo, exotismo, misticismo, sedução e alegria, além de imagens de riqueza e exuberância tanto cultural quanto natural e linguística; por outro lado, os livros de EFL representam a cultura do Outro como diferente, supersticiosa, exótica, intolerante, menos

civilizada e necessitada, ao passo que aos EUA vinculam-se imagens de excelência, tolerância, altruísmo, desenvolvimento e liberdade.

Palavras-chave: Representações de cultura. Discurso. Livros didáticos. Inglês língua estrangeira. Português língua estrangeira.

ABSTRACT

FERNANDES, G. R. R. Representations of culture in textbooks of Portuguese as a foreign language and English as a foreign language: an interweaving of aspects of the founding discourses of Brazil and the United States. 2018. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018

In this study, we proposed to analyze the representations of culture conveyed in three textbooks of English as a Foreign Language (EFL) and three of Portuguese as a Foreign Language (PFL). Our aim was to observe the possible effects of meaning in these representations to perform a comparative study of the ideologies that constitute the discourses examined in order to promote the reflection of the subjects involved in the processes of teaching and learning a foreign language with regard to the cultural and identity issues related to these materials. To achieve the aim of this study, we relied on discursive approaches (FOUCAULT, 1970; PÊCHEUX, 1975; ORLANDI, 2008) as well as approaches from the fields of Sociology (BAUMAN, 1999) and Cultural Studies (BHABHA, 1994; HALL, 1992). Considering the historical difference in development between the English and Portuguese languages and the reconfiguration of the postcolonial world with the intensification of the globalization phenomenon (BAUMAN, 2001, 2005), in which the multiculturalist discourse plays a role, it was found that, due to the ostensible dissemination of English as a lingua franca or international language, there is a tendency to minimize the inclusion of explicit cultural elements specifically related to US culture, even though references to other cultures are plentiful. On the other hand, we found a significant presence of explicitly Brazilian cultural elements in various types of activities in the PFL books. The analyses of the textbooks revealed an interweaving of the founding discourses of the US-American and Brazilian nations with the didactic-pedagogical discourse. Nevertheless, due to the differences in the development of the two countries and in the dissemination of the English and Portuguese languages, we not only observed different discursive functioning, but also representations of culture that collaborate in the creation of disparate notions. Where, on the one hand, the PFL books feature representations that evoke mystery, danger, exoticism, mysticism, seduction and joy, in addition to images of cultural, natural and linguistic richness and exuberance, on the other hand, the EFL books represent the culture of the Other as different, superstitious, exotic, intolerant, less civilized and destitute,

while associating images of excellence, tolerance, altruism, development and freedom with the United States.

Keywords: Representations of culture. Discourse. Textbooks. English as a foreign language. Portuguese as a foreign language.

SUMÁRIO

INTR	ODUÇÃO
1	A CULTURA E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
1.1	O DESAFIO EM DEFINIR "CULTURA"
1.2	O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E OS ELEMENTOS CULTURAIS
1.3	CULTURA E A AULA DE LES HOJE: DESAFIOS E CAMINHOS
1.4	O SUJEITO, A CULTURA E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA
1.5	A CULTURA E O LIVRO DIDÁTICO COMO MERCADORIAS
2	REPRESENTAÇÕES DE CULTURA NOS LIVROS DE PLE: EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE NACIONAL
2.1	OS DIZERES DOS AUTORES: LÍNGUA "E TAMBÉM" CULTURA 51
2.2	MANIFESTAÇÕES POPULARES: ATRAVESSAMENTO DO DISCURSO FUNDADOR
2.2.1	LENDAS BRASILEIRAS: ESTEREÓTIPOS DE "BRASILIDADE"
2.2.2	NAS TRINCHEIRAS DA ALEGRIA, O QUE EXPLODIA ERA O AMOR: A ALEGRIA BRASILEIRA COMO IMAGINÁRIO
2.2.3	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
2.3	GIGANTE PELA PRÓPRIA NATUREZA: UFANISMO NA REPRESENTAÇÃO DE ASPECTOS GEOGRÁFICOS BRASILEIROS
2.3.1	VALORIZAÇÃO DA EXTENSÃO TERRITORIAL BRASILEIRA: USOS DO MAPA DO BRASIL 81
2.3.2	A REITERAÇÃO DO PARADISÍACO NA REPRESENTAÇÃO DA NATUREZA BRASILEIRA 85
2.4	O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA
3	REPRESENTAÇÕES DE CULTURA NOS LIVROS DE EFL: MANUTENÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL

ANEX	XOS
REFE	PRÊNCIAS
CONS	SIDERAÇÕES FINAIS
5.7	SUCESSO E MÉRITO
3.7	
3.6	ETNOCENTRISMO NAS REPRESENTAÇÕES DO ESTADUNIDENSE E DO OUTRO
3.5	MANIFESTAÇÕES DA COLONIALIDADE NAS REPRESENTAÇÕES DA CULTURA ESTADUNIDENSE E DA CULTURA DO OUTRO
3.4	VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA: NÓS VS. ELES
3.3	PROMOÇÃO DO ENCONTRO INTERCULTURAL NOS LDs DE EFL 117
3.2	A CULTURA DO OUTRO: REFLEXOS DOS DISCURSOS DA GLOBALIZAÇÃO E DO MULTICULTURALISMO
3.1	OS DIZERES DOS AUTORES: APAGAMENTO DA CULTURA 107

INTRODUÇÃO

A inserção do conceito de cultura e a abordagem deliberada de questões culturais no âmbito das línguas estrangeiras (doravante LE) não podem ser consideradas novidade. Pelo menos desde a década de 1970 (1980 no Brasil), o foco dos pesquisadores começou a se voltar para as questões socioculturais no ensino e aprendizagem de LEs (BOLOGNINI, 2003). Essa mudança deu-se principalmente com o surgimento da Abordagem Comunicativa, que veio se contrapor principalmente aos métodos embasados por teorias behavioristas. Coracini (2003, p. 141) esclarece que até então o ponto de vista cultural no ensino "se reduzia aos hábitos genéricos e, por vezes, estereotipados, de um povo" e que, com essa nova abordagem, a ênfase passou a residir "na simulação das situações reais de comunicação entre nativos da língua a ser aprendida" (op. cit., p. 142). Pensar em situações linguísticas "reais" possivelmente impulsionou o desenvolvimento de uma visão mais abrangente de cultura e também atribuiu maior importância ao contexto cultural e sua influência na competência comunicativa em LE. Apesar de serem a língua e a cultura de um povo indissociáveis, de forma que uma influencia e se vê refletida na outra, a questão cultural, em geral, não havia sido tão pontuada e reforçada antes dos anos 1970.

Percebemos também que a globalização e suas consequências passaram a fazer parte de inúmeras discussões em vários campos de conhecimento, inclusive na pedagogia de LEs, apresentando novas configurações de mundo. Um dos aspectos relacionados a esse tema de grande interesse para nossa pesquisa é o que Bauman (2011, p. 35) chama de "caráter diferenciador da migração global". O autor destaca três fases da migração moderna: (1) aquela que levou milhões de europeus a emigrar entre os séculos XV e XVIII em busca de novas terras a conquistar; (2) o movimento contrário das colônias para as metrópoles com o declínio dos impérios coloniais – fase que, segundo Bauman, ainda não chegou ao fim e (3) a era das diásporas, sobre a qual escreve:

Trata-se de um arquipélago infinito de colônias étnicas, religiosas e linguísticas, sem preocupações com os caminhos assinalados e pavimentados pelo episódio imperial/colonial, mas, em vez disso, conduzido pela lógica da redistribuição global dos recursos vivos e das chances de sobrevivência peculiar ao atual estágio da globalização. As diásporas dispersam-se e espalham-se por inúmeros territórios

formalmente soberanos; elas ignoram as pretensões dos nativos quanto à primazia das necessidades, demandas e direitos locais, e se movimentam entre as armadilhas de uma cidadania dual (ou múltipla) – e, mais que isso, de uma lealdade também dual (ou múltipla). A migração atual difere das fases anteriores na equidade dos muitos caminhos possíveis – e o fato de que quase nenhum país é hoje exclusivamente um lugar de imigração ou de emigração. Não mais determinados de forma inequívoca pela herança do passado imperial/colonial, os caminhos da migração são abertos e reabertos ad hoc. (BAUMAN, 2011, p. 37)

As duas últimas fases são de especial importância quando tratamos de questões linguísticas e culturais, pois essas movimentações de alguns caminhos resultantes do período colonial que ainda persistem (2) e de muitos caminhos possíveis (3) a que o autor se refere trazem desafios proporcionados pelos encontros e confrontos entre culturas, dentro de um contexto econômico gerido pelas forças de mercado, em que as relações de poder daí advindas impactam decisões políticas e econômicas relacionadas a povos, suas culturas e seus idiomas. Interessa-nos, por conseguinte, pensar como as formações ideológicas vigentes perpassam os sujeitos e constroem suas identidades culturais. Particularmente, chamam-nos a atenção dentro desse cenário as representações de cultura veiculadas no ensino e aprendizagem de LEs e seu potencial impacto nos sujeitos envolvidos nesse processo.

Justificativa

Dos muitos aspectos possíveis no campo de ensino de LEs, fiz¹ a opção de trabalhar com livros didáticos (doravante LD). Gostaria então, num primeiro momento, de traçar o caminho que percorri e explicitar o que suscitou meu interesse nesse assunto.

Após ter cursado um ano de bacharelado em educação na Concordia University de Chicago (EUA) e durante o curso de bacharelado em inglês/português na Universidade de São Paulo (USP), iniciei oficialmente minha carreira como professora de inglês. Alguns anos depois, passei a ministrar aulas particulares de português para estrangeiros (doravante PLE). Desde o início tive contato com vários materiais didáticos dos dois idiomas. O contato diário com esses conteúdos levou-me a perceber alguns aspectos importantes que mais tarde

¹ Apesar de fazer uso ao longo da dissertação da primeira pessoa do plural por considerar mais adequado à linguagem acadêmica, faço uso da primeira pessoa do singular nesta seção da Introdução por se tratar de minha trajetória pessoal como estudante, professora e pesquisadora.

14

culminariam na escolha do meu objeto de pesquisa para esta dissertação, mas que à época instigaram minha curiosidade científica acerca das representações da mulher em LDs de English as a Foreign Language² (doravante EFL), assunto que desenvolvi em projeto de iniciação científica. Iniciei em seguida novo bacharelado com habilitação em russo, curso que me fez rever muitos de meus conceitos sobre cultura e identidade.

Pouco depois, iniciei um projeto de criação de LDs de PLE. Esse período de minha carreira especificamente mostrou-se deveras enriquecedor, uma vez que tive a oportunidade de passar para o "lado de lá" do LD, assumindo outra posição de sujeito, a de sujeito-autora, que não apenas me possibilitou entender como se dá a produção de conhecimento no mercado editorial e a articulação entre fatores, por exemplo, de ordem econômica e didática, mas também me levou a repensar toda a prática pedagógica, propiciando momentos de ajuste e reconfiguração do pensamento, na medida em que eu e minhas colegas autoras passamos a representar no imaginário das pessoas a voz do falante nativo, mitologicamente visto por muitos como conhecedor impecável de sua língua e cultura (RAJAGOPALAN, 1997). Tornamo-nos, destarte, de alguma forma "responsáveis" pelas representações da cultura brasileira contidas no material. O senso de responsabilidade ativou em mim certa vigilância do pensamento³. Por vezes, esta provou ser essencial na eliminação de estereótipos e em decisões de inclusão ou exclusão de fatos, pessoas, tópicos, discussões e imagens; no entanto, em outras ocasiões, esse monitoramento do pensar obviamente mostrou-se infrutífero, posto que o trabalho do inconsciente nos escapa, possibilitando que as vozes e discursos que nos constituem falem através de nós, assujeitados que somos pela ideologia.

Trabalhar com LDs no papel de aprendiz (russo), professora (inglês e português) e autora (português e russo) durante esses anos levou-me a ponderar sobre a importância do LD em sala de aula de LE no que diz respeito ao mercado editorial – com suas implicações financeiras características –, ao valor de verdade atribuído a seus conteúdos e, fundamentalmente, à influência dos LDs na construção e transformação de identidades.

No sistema educacional brasileiro atual, por exemplo, os LDs de LE funcionam como base da programação curricular, tanto de escolas de ensino fundamental e médio quanto de muitas escolas de idiomas, algumas vezes sendo a única fonte de informação usada pelo

² Inglês como língua estrangeira

³ Acredito fazer parte do trabalho do analista de discurso pensar discursivamente sobre seu próprio discurso e sobre as ideologias que o constituem.

15

professor em sala de aula. Ademais, os LDs possuem o suporte das editoras – instituições detentoras de uma posição respeitada e avalizada – mormente quando se trata de instituições tradicionais seculares como a Cambridge University Press (editora de dois dos LDs que compõem nosso corpus), cujo primeiro livro foi publicado em 1584 e que está diretamente ligada ao saber científico, ou a Cengage (editora de um dos LDs do corpus), cujos selos editoriais possuem mais de 100 anos de história e, segundo o website da editora, estão presentes em 140 países. O status do qual os LDs de LE gozam na sociedade coloca-os numa posição de portadores do conhecimento "verdadeiro". Segundo o pensamento pós-estruturalista que norteia este trabalho, entretanto, a verdade não existe. J. Williams (2005, p. 3) esclarece que "um aspecto do pós-estruturalismo é seu poder de resistir e trabalhar contra as verdades estabelecidas"⁴, ou seja, caem por terra nossas suposições sobre a verdade, pois, ainda de acordo com J. Williams (op. cit.), o limite do conhecimento está em seu próprio âmago.

O caráter disruptivo do limite é responsável por fazer surgir uma fonte inesgotável de transformações desse conhecimento, portanto, a verdade estável e transcendente não pode existir. Com efeito, e conforme veremos no decorrer desta dissertação, o que existe é uma vontade de verdade, uma "necessidade não de que algo seja verdadeiro, mas que seja tido como verdadeiro" (MACHADO, 1999, p.75). O que os LDs fazem é exatamente criar verdades aparentemente incontestáveis sobre questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de uma LE, fato que possui fortes implicações quando pensamos em cultura e identidades culturais.

O interesse em estudar particularmente os aspectos culturais no ensino de LEs foi suscitado por experiências pessoais interculturais que não apenas me obrigaram a tentar ver e pensar o mundo pelos olhos do Outro, mas algo ainda mais desconcertante: compeliram-me a sair de mim e olhar-me de fora, como o Outro me olha. E, como se não bastassem as tentativas de ajuste a novas maneiras de pensar, maneiras vinculadas a diferentes imperativos culturais, deparei-me com a perturbadora consciência de que, em alguns momentos, tentava ajustar-me ao que esperavam de mim (ou o que eu acreditava serem as expectativas) no papel de brasileira, quer dizer, de membro da minha cultura. Em outras ocasiões, fazia um movimento no sentido oposto, na tentativa de afastar-me das referidas expectativas. As vivências nos EUA e na Rússia, além de viagens pela América do Sul, Europa Ocidental e Leste Europeu, aliadas a inúmeros contatos (alguns de longa duração) nesses locais com viajantes e imigrantes de várias nacionalidades forjaram solo fértil para uma curiosidade e inquietação acerca do que seja

^{4 &}quot;one aspect of poststructuralism is its power to resist and work against settled truths" (tradução nossa)

cultura, do que significa ser membro de uma ou mais culturas e de quais são as possíveis consequências identitárias da aprendizagem de uma LE.

A esse respeito e em consonância com a experiência relatada, Kristeva (1994, p. 21) declara:

Viver com o outro, com o estrangeiro, confronta-nos com a possibilidade ou não de *ser um outro*. Não se trata simplesmente, no sentido humanista, de nossa aptidão em aceitar o outro, mas de *estar em seu lugar* – o que equivale a pensar sobre si e a se fazer outro para si mesmo.

Sobre os deslocamentos decorrentes do contato intenso com a LE e com a cultura estrangeira, acrescentamos as palavras de Coracini (2003, p.153), para quem:

A questão é compreender que a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui.

No que tange à escolha das línguas estrangeiras (inglês estadunidense e português brasileiro), esclareço que alguns fatores foram decisivos. Em primeiro lugar, talvez um tanto óbvia, foi a seleção dos dois idiomas com os quais tenho maior familiaridade nos campos linguístico e cultural, por tempo de estudo e tempo de exposição à cultura, o que possivelmente me imbuiria de uma melhor capacidade analítica. Em segundo lugar, pareceu-me produtivo observar como se dá a construção de significados culturais em LDs de uma cultura hegemônica como a estadunidense em contraste com a cultura de uma ex-colônia com as características históricas do Brasil, sobretudo pela reconfiguração do mundo após o processo de descolonização – não somente do Brasil, mas, mais tardiamente, das colônias do império britânico – e após a segunda guerra mundial. Os contextos bastante diferentes em que o ensino das duas línguas se desenvolveu culminaram em realidades distintas no mundo atual tanto no campo didático-pedagógico quanto mercadológico.

A língua inglesa, com a expansão da colonização do Império Britânico iniciado no final do século XVI, gozou de longo poder e prestígio (grande parte das vezes impostos) até pouco

depois da Segunda Guerra Mundial, período de extrema dificuldade financeira para a Grã-Bretanha e que assistiu à intensificação do processo de descolonização desse que foi um dos maiores impérios do planeta. Séculos de dominação deixaram em muitos países, e provavelmente até certo ponto em todo o mundo, um significativo legado político, econômico, cultural e linguístico, tanto que a língua inglesa se firmou como língua internacional para negócios, tecnologia, estudos e turismo, sendo classificada por pesquisadores (FIRTH, 1990; BERNS, 2011; SEIDLHOFER, 2005, 2011; KUMARAVADIVELU, 2012) e, em grande medida pelo público leigo, como língua franca. A solidificação da língua inglesa como língua internacional, todavia, não cessou com a queda do Império Britânico, mas reforçou-se por meio da "ajuda" que a Inglaterra passou a oferecer a suas ex-colônias e da grande influência não apenas política e econômica, mas também cultural, assaz acentuada, exercida pelos EUA a partir da Segunda Guerra Mundial (PHILLIPSON, 1992; PENNYCOOK, 1994), período que viu o poder global ser deslocado em direção às duas grandes potências da época, EUA e URSS. Com isso, o ensino de EFL difundiu-se pelo mundo, criando um vasto mercado consumidor de métodos e LDs que se mantém até os dias de hoje.

A língua portuguesa do Brasil, por sua vez, passou a despertar maior interesse como LE a partir da intensificação de relações comerciais e políticas com outros países, marcadamente após a criação do Mercosul e, mais recentemente, do BRICS⁵, além do acesso mais fácil ao turismo proporcionado pela redução do custo das passagens aéreas, pelas facilidades oferecidas com a internet e, em última instância, pela flexibilidade dos movimentos internacionais que surgiram com a globalização. Diniz (2008) sugere que os Tratados do Mercosul foram cruciais na institucionalização e gramatização da língua portuguesa como LE. Como indícios de crescimento do interesse em PLE podemos citar o fato de várias escolas de idiomas terem passado a oferecer também aulas de PLE bem como o aumento no número de cursos de bacharelado nas universidades brasileiras. Houve também, principalmente a partir do ano 2000, o surgimento de congressos, encontros, seminários e conferências de abrangência nacional e internacional realizados dentro e fora do Brasil, como SIPLE (Brasil), PLE-RJ e CPLI (Rio de Janeiro), EMEP (EUA), SIMELP (Itália) e CIPLOM (Mercosul), para citar alguns exemplos.

Herrmann (2012) destaca o aumento do número de estudos acadêmicos em PLE a partir dos anos 1990. Consequentemente, como era de se esperar dentro de um contexto capitalista neoliberal, para satisfazer o crescente mercado de cursos de PLE, editoras brasileiras e

⁵ Agrupamento econômico composto por cinco países: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

estrangeiras passaram a produzir mais LDs para esse fim. Diniz (2007) apresenta um interessante gráfico em artigo publicado pelo *Portuguese Language Journal* onde mostra que de 1950 a 2006 o número de LDs de PLE aumentou em seis vezes. Porém, segundo Diniz (2009), a despeito do crescente interesse em PLE e de maneira inversa ao que ocorre com a língua inglesa, apesar de haver indícios da construção de um imaginário que coloca o português como língua veicular, ela não se apresenta de maneira categórica como uma língua globalizada.

Hipótese, perguntas de pesquisa e objetivos

Considerando a diferença histórica do desenvolvimento das línguas inglesa e portuguesa e a reconfiguração do mundo pós-colonial com a intensificação do fenômeno da globalização, formulamos a hipótese de que os LDs para ensino de língua inglesa (variante estadunidense), devido à disseminação ostensiva do inglês como língua franca ou língua internacional, tendem a minimizar a inserção de elementos culturais explícitos especificamente relacionados à cultura estadunidense. Contudo, partindo do pressuposto de que língua e cultura são indissociáveis, espera-se depreender dos materiais analisados representações da cultura estadunidense que nos permitirão entrever seu veio ideológico. Por outro lado, em virtude da relevância secundária da língua portuguesa no mercado mundial e do imaginário instaurado de um Brasil exótico e turístico, supomos encontrar nos livros de português brasileiro elementos culturais bastante visíveis, donde será possível depreender representações de cultura que sustentem tal imaginário.

A análise configurar-se-á ao redor das seguintes perguntas de pesquisa:

- 1 Quais são as representações de cultura veiculadas nos LDs de EFL e de PLE?
- 2 Como as culturas brasileira e estadunidense são representadas e como se dá a construção desses sentidos relativos à noção de cultura?

Nossos objetivos com o estudo de LDs dessas duas LEs, com históricos bastante distintos, são especificamente: (1) analisar as representações de cultura, identificando semelhanças e diferenças e (2) identificar as formações discursivas e ideológicas que constituem essas representações. Além disso, como objetivo geral, intentamos promover a reflexão dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem de uma LE (professores, alunos e autores) no que diz respeito aos efeitos de sentido criados pelas representações de cultura nos

LDs. Ademais, parece ainda haver certa escassez de cursos de formação específicos para professores de PLE em comparação com o grande número de cursos que formam professores de EFL, pelo menos nas instituições que oferecem cursos livres de idiomas, ou seja, fora do universo acadêmico composto por grandes universidades estaduais e federais (algumas poucas particulares) às quais poucas pessoas têm acesso e que oferecem habilitação em PLE. Unicamp, PUC-RJ, UnB e UFU são alguns exemplos. Sendo assim, temos por objetivo complementar contribuir com a formação desses professores, disponibilizando um trabalho de reflexão sobre a construção de sentidos nos LDs, que, cremos, poderá ser útil quando forem utilizá-los ou quando forem criar seus próprios materiais.

Fundamentação teórica

A fim de atingir os supracitados propósitos, valer-nos-emos mormente de pressupostos teóricos de viés discursivo dos campos da Análise de Discurso (doravante AD), Psicanálise, Sociologia, Estudos Culturais, Estudos da Interculturalidade e Pós-estruturalismo.

Um dos conceitos caros às abordagens discursivas é o de *ideologia*. Os teóricos da AD trouxeram de Althusser (1989) para as abordagens discursivas a ideia de que a ideologia não tem história, no sentido de que não tem começo, meio e fim. Ela perpassa tudo, a ponto de Althusser vê-la como um fenômeno necessário em qualquer sociedade. Também sua materialidade é defendida pelo autor, ou seja, a ideologia não é uma ideia abstrata, mas pode ser observada nos costumes e hábitos dos indivíduos, sendo entendida como uma "representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência" (op. cit., p. 85). É ela que interpela os indivíduos, transformando-os em sujeitos e moldando suas identidades.

Vista dessa forma, podemos depreender que a ideologia não é uma máscara atrás da qual esconde-se o real, não objetiva ocultar os reais ou verdadeiros sentidos do que é dito, mas apresenta-se, segundo Orlandi (1992, p. 100), como o "processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular", cuja direção está determinada historicamente. Para a autora (op. cit., p. 100), "a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas, daí resultando a impressão do sentido único e verdadeiro", ou seja, a ideologia é responsável pela aparente transparência e

naturalização dos enunciados, constituindo-se em um "mecanismo estruturante do processo de significação" (ORLANDI, 2009, p. 96). Portanto, nosso trabalho como analista de discurso não é o de buscar o que está por trás dos discursos produzidos pelos LDs, bem como dos discursos que os atravessam, mas observar os modos como os sentidos estão sendo produzidos, independentemente da intenção dos autores. Outrossim, não intentamos emitir juízos de valor que identificariam o "melhor" livro ou o livro "ideal" para o aprendizado de língua, principalmente porque temos em mente que os sentidos não são fixos, podem sempre ser outros, e que não existem verdades mas "regimes de verdade", estes definidos por Foucault ([1994] 2011, p. 217) como:

[...] os tipos de discurso acolhidos por ela [a sociedade] os quais ela faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obter a verdade; o *status* dos que têm a tarefa de dizer o que funciona como verdade.

São os regimes de verdade que permitem a certos discursos serem acolhidos como verdadeiros. O local de onde falam os autores de LDs é avalizado por suas posições sociais (pesquisadores, professores universitários e palestrantes), suas nacionalidades (falantes nativos), por fazerem parte das instituições editoriais e por terem suas obras escolhidas pelas escolas e demais instituições de ensino. Esse local legitima seus dizeres, constituindo um saber inquestionável, e os coloca "no verdadeiro", nas palavras de Foucault ([1970] 1996).

Com relação aos enunciados produzidos por esses sujeitos-autores, convém trazermos à discussão o conceito de interdiscurso.

Orlandi (2008, p.59) define interdiscurso da seguinte maneira:

[...] interdiscurso é o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizernos, sustentando a possibilidade mesma do dizer. Para que nossas palavras tenham sentido é preciso que já tenham sentido.

Segundo a autora, o interdiscurso, também referido como memória discursiva, determina a formulação, ou seja, aquilo que está sendo dito (intradiscurso). Ele é "aquilo que

fala antes, em outro lugar, independentemente" (ORLANDI, 2009, p. 31). No caso específico de nossa análise das representações de cultura presentes nos LDs, o interdiscurso são todos os sentidos já ditos em diferentes momentos sobre as culturas estadunidense e brasileira, sobre o que significa ou não ser membro dessas culturas, mesmo que esses sentidos tenham sido construídos há bastante tempo, pois eles ecoam nas formulações que estão sendo produzidas hoje. Orlandi (op. cit., p. 33) explica que para esse processo ocorrer "é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o 'anonimato', possa fazer sentido em 'minhas' palavras", isto é, "o sujeito toma como suas as palavras da voz anônima produzida pelo interdiscurso" (ORLANDI, 2007, p. 31). Dessa forma, vemos as palavras dos autores como reformulações daquilo que já foi dito.

O conceito de interdiscurso liga-nos diretamente ao que Pêcheux ([1975] 1988) nomeou esquecimentos n°1 e n°2. O esquecimento n°1, da ordem do inconsciente, é aquele que possibilita crermos no ineditismo do que dizemos quando, na realidade, estamos apenas repetindo sentidos já-ditos (interdiscurso). Isso se dá pela interpelação da ideologia. O esquecimento n°2, por sua vez, é de ordem semiconsciente e caracteriza uma "ilusão referencial" (ORLANDI, 2009). Cremos que aquilo que dizemos só pode ser dito daquela maneira, o que causa um efeito de naturalidade dos sentidos, porém o que dizemos sempre pode ser dito de outro modo. Pêcheux (op. cit., p.177) explica a dinâmica dos esquecimentos pelo efeito da forma-sujeito no discurso, que é o de "mascarar o objeto daquilo que chamamos o esquecimento n°1, pelo viés do funcionamento do esquecimento n°2".

Para ajudar no entendimento de como se dá o processo dos esquecimentos, julgamos apropriado trazer o conceito de "formação discursiva" de Pêcheux ([1975] 1988, p. 160), que a define como "[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*". Isso significa dizer que as palavras não possuem significados inerentes mas, ainda segundo o autor, adquirem sentidos dentro da formação discursiva em que surgem. Os mesmos enunciados ditos em outros contextos sócio-históricos e por outros sujeitos podem produzir, e provavelmente produzirão, outros significados. Orlandi (2009, p.43) descreve as formações discursivas como "regionalizações do interdiscurso" historicamente determinadas, que dominam o sujeito do discurso e o fazem crer ter liberdade para dizer o que conscientemente deseja, quando, de fato, ele está selecionando enunciados disponibilizados pela formação discursiva em que ele está inserido.

22

A implicação direta desses conceitos no trabalho a que nos propomos é a de que, ao analisar os LDs, há que se considerar as condições de produção dos discursos ali contidos para conjecturar sobre seus possíveis efeitos de sentido dentro da formação ideológica que lhes é constitutiva ou, nas palavras de Foucault ([1994] 2005, p. 95), "o conjunto de condições que regem, em um momento dado e em uma sociedade determinada, o surgimento dos enunciados, sua conservação". Convém ressaltar aqui que as formações discursivas, apesar de apresentarem regularidades tal como os efeitos de sentido, não são, de modo algum, fixas e homogêneas.

Partindo desses pressupostos, passamos agora à apresentação do corpus.

Descrição e contextualização do corpus

Inicialmente, intencionávamos analisar exclusivamente livros escritos por falantes nativos do idioma, ou seja, falantes pertences à cultura representada nos LDs. Optamos pela variante estadunidense devido à alta disseminação dessa no âmbito internacional e especificamente no Brasil – o que provavelmente facilitaria o acesso aos materiais – e à nossa familiaridade com a cultura dos EUA, adquirida no período de dois anos de residência no país e em vinte anos de experiência como docente utilizando LDs dessa variante. No entanto, surpreendentemente, os livros de EFL de variante estadunidense escolhidos no primeiro momento não haviam sido escritos por autores estadunidenses, mas ingleses em sua maioria. Buscamos outros títulos ainda dentro dos parâmetros "popularidade" e "autores estadunidenses" (exclusivamente), porém a busca mostrou-se infrutífera. Diante disso, optamos por centrar nossa análise em livros de variante estadunidense, independentemente da nacionalidade dos autores. De maneira análoga, nossas escolhas de livros de PLE basearam-se em sua ampla utilização. Não nos deparamos com dificuldades na escolha dos livros de PLE, cujos autores são todos brasileiros.

⁶ Por questões de imparcialidade, excluímos o livro *Muito Prazer – fale o português do Brasil*, do qual sou coautora, mesmo sendo um dos mais vendidos. Referência: FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. L. S.; RAMOS, V. L., **Muito Prazer – fale o português do Brasil**. Barueri, SP: Disal Editora, 2008.

23

Esclarecemos que trabalhamos com as edições mais recentes (no momento da aquisição dos livros), com exceção de *Fala Brasil*. Devido ao número de títulos que compõem o corpus e à abundância de conteúdo, tanto em forma de atividades e textos escritos como em imagens, limitamo-nos a trabalhar com os livros do aluno, excluindo assim seus respectivos livros de exercícios.

Apresentamos em dois grupos os livros que são objeto de nossa análise, com as respectivas datas das primeiras edições seguidas das datas das edições analisadas. O primeiro grupo compreende os livros de PLE. São eles: *Bem-Vindo* (PONCE; BURIM; FLORISSI, [1999] 2014), *Fala Brasil* (PATROCÍNIO; COUDRY, [1989] 2007) e *Novo Avenida Brasil* - livro 3 (LIMA; ISHIHARA; BERGWEILER, [2010⁸] 2013). O segundo grupo compreende os livros de EFL. São eles: *Interchange* – livro 3 (RICHARDS; HULL; PROCTOR, [1992] 2013), *Touchstone* – livro 4 (MCCARTHY; MCCARTEN; SANDIFORD, [2005] 2014) e *World Link* – livro 3 (STEMPLESKI; MORGAN; DOUGLAS, [2005] 2011).

A fim de facilitar a escrita da análise, identificamos os livros pelas seguintes siglas, em que P indica "português" e E indica "English":

Bem-Vindo BV_P
Fala Brasil FB_P
Novo Avenida Brasil NAB_P
Interchange IC_E
Touchstone TS_E
World Link WL_E

⁷ Em contato com a autora Elizabeth Fontão do Patrocínio via rede social, foi-nos informado que não houve alteração alguma no livro da 16ª edição (edição que analisamos) para a 18ª edição (edição mais recente).

⁸ O livro *Novo Avenida Brasil*, cuja primeira edição é de 2010, como o próprio título indica, é uma reformulação do livro *Avenida Brasil*.

Organização da dissertação

No capítulo 1, tratamos da complexidade de se definir o conceito de cultura. Intentamos nos distanciar de um ecletismo relativista e apresentamos a cultura como um contexto, sendo que falar de cultura configura-se como um gesto de representação. Abordamos também o surgimento das metodologias de ensino de LE e a mudança de paradigma trazida pela Abordagem Comunicativa (AC), mostrando como os elementos culturais passaram a ganhar maior relevância nas práticas de ensino de LE e os desafios que foram, e ainda são, impostos ao ensino e aprendizagem relacionados à heterogeneidade da linguagem, das culturas e dos sujeitos. Por fim, pensamos a mercantilização da cultura e o papel dos LDs na criação de verdades culturais dentro do contexto da globalização com algumas possíveis ingerências na formação das identidades dos sujeitos.

No capítulo 2, dedicamo-nos aos três LDs de PLE que compõem nosso corpus. Buscamos descrever e analisar discursivamente representações da cultura brasileira, partindo do pressuposto de que língua e cultura são indissociáveis. Nosso objetivo foi compreender como os sistemas simbólicos, dentro do funcionamento discursivo dos LDs, constroem e mantêm uma identidade cultural brasileira.

O capítulo 3 destina-se à análise discursiva das representações de cultura nos livros de EFL. Debatemos os efeitos de sentido criados acerca não apenas da cultura estadunidense, mas também de outras culturas representadas nos LDs, uma vez que a presença da cultura do Outro mostrou-se tão relevante quanto os aspectos culturais relacionados aos EUA. A partir de discussões sobre a globalização e o multiculturalismo, foi-nos possível melhor compreender o funcionamento discursivo desses materiais e suas abordagens atinentes ao aspecto cultural.

Nas considerações finais desta dissertação, retomamos nossos principais gestos interpretativos acerca das representações das culturas brasileira e estadunidense, estabelecendo um paralelo que atenta para as capas dos seis livros analisados. Refletimos, ademais, sobre as implicações dessas representações na constituição identitária dos sujeitos envolvidos no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

1 A CULTURA E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Neste capítulo, apresentamos uma problematização do conceito de cultura e um histórico de como elementos culturais passaram a figurar com maior intensidade no ensino de línguas estrangeiras, trazendo consigo desafios aos processos de ensino e aprendizagem, na medida em que mobilizam questões identitárias. Trazemos à reflexão discussões acerca de fatores relacionados ao tema, tais como, a globalização, a mercantilização da cultura e o mercado editorial

1.1 O DESAFIO EM DEFINIR "CULTURA"

Para falarmos de cultura no ensino de línguas estrangeiras, consideramos importante, primeiramente, trazer à discussão o(s) conceito(s) de cultura.

Em *Cultura: um conceito antropológico*, Laraia (1997, p. 65) enfatiza a dificuldade em se definir o que é cultura. Para o autor, essa discussão acerca do conceito continua viva e, provavelmente, nunca chegará a uma conceitualização definitiva, uma vez que envolve a "compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana". Essa questão da complexidade do termo já havia sido destacada por R. Williams ([1976] 2007, p. 117) quando este afirmou que o termo *culture* seria "uma das duas ou três palavras mais complicadas da língua inglesa". Por essa razão, preferimos nos apoiar em mais de uma definição como ponto de partida, sabendo que a cultura, por ser algo movente e dinâmico, poderá reconceitualizar-se sempre.

O termo *culture* (em inglês) foi cunhado por Tylor (1958 apud LARAIA 1997, p. 25), antropólogo britânico, com a seguinte definição: "tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade". Dessa ocasião em diante, centenas de definições foram formuladas, porém o conceito de cultura não foi necessariamente ampliado, mas, segundo Laraia (op. cit., p. 28), "serviram mais para estabelecer uma confusão".

Os estudos evolucionistas de Tylor surgiram no final do século XIX, período em que a Europa estava sob o impacto da publicação de *A Origem das Espécies* de Charles Darwin e que propiciou o nascimento da Sociologia e da Antropologia com o consequente advento da cultura como objeto de estudo. Entretanto, como ressalta Peruchi (2004), a visão do colonizador europeu, enlevado com sua expansão colonial, estava subjacente ao método antropológico que começava a se estabelecer como ciência no século XIX, resultando em estudos que enfocavam o que era neles denominado exótico e selvagem. A Sociologia, por sua vez, em seus primórdios, oferecia uma visão homogeneizadora de cultura, embasada no conceito durkheimiano de consciência coletiva. Por esse conceito, a sociedade seria vista "como um todo relativamente homogêneo onde cada participante é um representante da cultura do meio em que vive" (PERUCHI, op. cit., p. 40). Laraia (1997, p. 33) aponta que a falha de Tylor teria sido a de "não reconhecer os múltiplos caminhos da cultura".

O evolucionismo recebeu críticas, marcadamente do antropólogo alemão Franz Boas (1896), para quem a cultura não é homogênea e segue caminhos próprios em função dos eventos históricos que teve de enfrentar (abordagem multilinear). Erickson ([1989] 2010) também critica Tylor por este apresentar a cultura como algo estável, sendo que para Erickson a cultura é variável. Essas críticas nos parecem bastante apropriadas, contudo, não invalidam a definição de Tylor, a qual abarca hábitos adquiridos pelo homem e que nos parecem parte integrante do conceito de cultura que preconizamos. São eles: as crenças, a arte, as leis e a moral, os conhecimentos e os costumes. Porém, sugerimos uma expansão do conceito a partir de algumas formulações de Erickson (op. cit.) e de Geertz (1973), importante antropólogo, e que trazem contribuições enriquecedoras e nos servem de base para este estudo.

Tendo em vista a característica movente, líquida e flexível da modernidade, inclusive no que diz respeito aos parâmetros da identidade cultural (BAUMAN, 2001), consideramos pertinente, no que tange à educação em geral e, mais especificamente, ao ensino de idiomas, a visão construtivista e pluralista que Erickson (op. cit.) possui de cultura. Para este, a cultura nos constrói e nós a construímos. Por essa ótica, depreendemos que a cultura é tida como um processo sempre em mudança, em desenvolvimento, sendo que, para o autor, essas mudanças não significam perdas. É relevante ressaltar que, como nos mostra R. Williams ([1976] 2007), nos primeiros usos da palavra "cultura", estava sempre contida a ideia de processo.

Erickson (op. cit.) define a todos como seres culturais e multiculturais, uma vez que possuímos subjetividades diferentes que nos fazem múltiplos, mesmo dentro de uma mesma cultura. Além da questão das mudanças resultantes do contato de um sistema cultural com outro,

existem, segundo Laraia (1997), mudanças que podem ser resultantes da dinâmica do próprio sistema. Todavia, a despeito de serem as culturas nacionais híbridas, elas tendem a unificar todos os seus membros numa identidade nacional, como se todos fossem membros de uma única família (HALL, [1992] 2006). É dessa homogeneização fictícia que fala Bhabha ([1994] 2007) quando discute o hibridismo cultural e histórico do mundo pós-colonial, e vale-se da descrição de culturas nacionais fornecida por Anderson (1983) como "comunidades imaginadas" para sugerir que repensemos nossa perspectiva sobre a identidade da cultura.

Gostaríamos de adicionar um segundo conceito, formulado por Erickson ([1989] 2010), que julgamos importante na discussão sobre ensino de línguas estrangeiras e que complementa nossa definição de cultura: o de cultura invisível ou implícita. O autor ressalta que, além dos aspectos visíveis ou explícitos culturalmente presentes, ou seja, o que há de concreto, como culinária, língua, vestimentas, artes e religião – que também para Coracini (2007) representam uma visão muito limitada –, há outros aspectos que igualmente fazem parte da cultura e, portanto, também nos parecem relevantes no ensino de LEs: os aspectos invisíveis, ou seja, maneiras de agir, pensar e enxergar a realidade. Por exemplo: as maneiras como os membros da cultura em questão demonstram dor física ou emocional, como mostram interesse em uma conversa, que tom de voz usam em certas ocasiões, quais assuntos sentem-se desconfortáveis em abordar, como encaram as dificuldades, qual a visão que têm de família e tradição e que importância atribuem aos relacionamentos interpessoais.

Para o referido autor, muito da cultura aprendemos sem ter consciência (invisível) e, por isso, quando nos deparamos com alguém que possui padrões de comportamento e suposições diferentes dos nossos, podemos interpretar o ato como grosseiro ou inadequado. Parece-nos claro que esse tipo de reação pode levar a conflitos, principalmente no contexto multicultural e globalizado em que nos encontramos, no qual o ensino de LEs se insere como elo entre as diferentes culturas.

A contribuição de Geertz (1973) adiciona um elemento importante ao colocar o estudo de cultura em uma perspectiva mais especializada e teoricamente mais forte, segundo o próprio autor. O antropólogo também tece críticas à definição de Tylor pelo seu ecletismo pouco específico, que define a cultura como um todo muito complexo e, contrapondo-se a isso, introduz a cultura como um conceito semiótico, sugerindo que a análise de cultura seja uma ciência interpretativa em busca de significados. Analisar, portanto, não significa decifrar, mas entender as estruturas de significação e determinar quais são suas bases sociais e sua relevância. Tomando o comportamento humano como uma ação simbólica, o autor sugere que devemos

nos perguntar o que está sendo dito por aquela cultura em sua ocorrência, em sua agência, em vez de buscarmos o que é cultura. Dessa maneira, o etnógrafo não busca tornar-se o "nativo" (grifo do autor), muito menos imitá-lo. O objetivo da análise antropológica é formular uma base pela qual os nativos parecem pensar, é interagir com eles, expandindo o universo do discurso humano. Vista por esse ângulo semiótico, a cultura poderia ser definida como um contexto onde se inserem as instituições, os processos, os comportamentos. A cultura *não* se resumiria a suas instituições, processos e comportamentos, mas a análise desses elementos nos dá acesso aos sistemas simbólicos. Esse processo, por conseguinte, constitui uma interpretação, um modo de representação, intrinsecamente incompleto.

A despeito da dificuldade em conceitualizar "cultura", haja vista a profusão de definições e estudos propostos em diferentes campos das ciências humanas, nossa intenção, neste primeiro item, foi a de localizar a visão de cultura que norteia esta pesquisa, qual seja, a cultura como algo dinâmico, processo de significação em constante mutação e que envolve capacidades e hábitos adquiridos pelos seres humanos com suas características visíveis e invisíveis, sempre heterogênea, híbrida, múltipla, construída por nós e que nos constrói. Além disso, ressaltamos que, para nós, a análise da cultura configura-se menos como uma descrição das capacidades, hábitos e criações dos seres humanos e mais como uma interpretação dos sentidos produzidos por eles.

1.2 O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E OS ELEMENTOS CULTURAIS

Discutem-se muito hoje características culturais como parte fundamental do ensino de LEs, mas sua inserção deliberada como elemento integrante da competência comunicativa em LE só começou a despontar no século XX. Para descrevermos esse processo, valer-nos-emos do abrangente histórico que Richards e Rodgers (2001) fazem da evolução das teorias e práticas no ensino e aprendizagem de LEs.

O latim foi a língua estudada até o século XVI, por seu uso no governo, comércio, educação e religião. A partir do século XVI, por questões políticas, outras línguas, como inglês, italiano e francês, ganharam importância, e o latim passou a ser ensinado como matéria ocasional. No século XVIII, essas línguas modernas começaram a entrar nos currículos das escolas e eram ensinadas com os mesmos procedimentos que para o latim, estabelecendo, assim,

um modelo de ensino de língua estrangeira que permaneceu praticamente inalterado até o século XIX. Esse modelo centrava-se em regras abstratas de gramática, listas de vocabulário e frases para tradução e, por basear-se em leitura e escrita, não estabelecia nenhuma relação com a comunicação real, somente leitura de frases e textos em voz alta. A aula era ministrada na língua nativa, por meio de ensino dedutivo. Tais procedimentos, que dominaram o ensino de LEs de meados do século XIX até os anos 1940 do século XX, são conhecidos hoje como o Método Tradução-Gramática (*Grammar-Translation Method*). Apesar de a palavra "método" levar a crer que havia alguma teoria formulada em relação ao ensino e aprendizagem de línguas, segundo Richards e Rodgers (2001), não havia embasamento teórico para esse "método". Todavia, há fundamento em afirmar que tais procedimentos estavam em concordância com os estudos de linguística histórico-comparativa, cujo início pode ser atribuído a William Jones, linguista inglês, ainda no século XVIII (CYRANKA, 2014). Não temos o objetivo de discutir sua eficácia, porém é interessante observar que, ainda hoje, em diferentes partes do mundo, podemos encontrar instituições e professores que se valem dessas práticas.

Sabemos, no entanto, que, na segunda metade do século XIX, devido a maiores oportunidades de comunicação entre os países europeus, criou-se uma demanda por proficiência oral na aprendizagem de LEs. Essa demanda levou ao chamado Movimento de Reforma, que introduziu as bases para uma nova maneira de ensinar línguas. Naquela época, tida como os primórdios da linguística aplicada, vários eventos revitalizaram a linguística e estabeleceramna como ciência. A fala passou a ser considerada a forma primária de linguagem, os estudos de fonética tomaram maior vulto com a fundação da International Phonetic Association⁹ (IPA), os diálogos passaram a fazer parte dos exercícios escritos e, além disso, associações com a língua alvo tomaram o lugar de associações com a língua materna. Entretanto, as propostas da época não chegaram a constituir um método. Paralelamente a isso, houve um interesse por princípios mais naturalistas de aprendizagem. Dentre esses métodos chamados de naturais, o que se considera como mais conhecido é o Método Direto (Direct Method), cujos procedimentos mantinham seu foco na oralidade e no ensino indutivo sem explicações ou traduções, mais parecido com a aquisição de língua materna. Sua importância deu-se, principalmente, por ter sido o primeiro método a chamar a atenção de especialistas e professores e por possuir uma metodologia que inaugurou a "era dos métodos".

-

⁹ Associação Fonética Internacional

O século XX mostrou-se bastante profícuo no que diz respeito aos estudos de metodologias de ensino de LEs. Um trabalho que merece destaque, por ser considerado um dos estudos educacionais mais importantes do século XX, foi o chamado Relatório Coleman (COLEMAN, 1929), realizado nos Estados Unidos da América. Uma de suas conclusões diz respeito ao ensino de LEs. Segundo o relatório, um objetivo mais razoável para o ensino de LEs seria o de trabalhar o conhecimento de leitura. Por consequência, a ênfase em leitura caracterizou o ensino de LEs nos EUA até a segunda guerra mundial, evento que teve impacto significativo neste tipo de ensino. Para suprir necessidades criadas pelo ambiente de guerra, o governo estadunidense precisava de oficiais fluentes, não somente em leitura, mas também em conversação em diferentes idiomas. Tal necessidade gerou inúmeras pesquisas e propostas de métodos que propiciaram, no final dos anos 1950 do século XX, o surgimento do Método Audiolingual (*Audiolingual Method*), ainda usado hoje, por exemplo, em cursos livres de idiomas no Brasil.

Mudanças na teoria linguística propostas pelo linguista Noam Chomsky, contrário ao estruturalismo na descrição das línguas e à teoria behaviorista no aprendizado de LEs, bem como as críticas aos procedimentos – considerados repetitivos por alguns – e os resultados práticos considerados insatisfatórios foram responsáveis pelo declínio do Audiolingualismo. A partir dos anos 1970 do século passado, os estudos nesse campo direcionaram-se para a busca de uma teoria com ênfase em comunicação significativa e autêntica. Esse momento trouxe o início de uma mudança de paradigma no ensino de LEs com a criação da Abordagem Comunicativa [AC] (Communicative Approach). Esta envolvia a integração de diferentes habilidades e via a aprendizagem como um processo criativo de construção. Importante observar que, por se tratar de uma abordagem e não de um método, a AC refere-se a princípios gerais que podem servir de apoio a uma grande variedade de procedimentos em sala de aula. Tais princípios continuam a ser aceitos no mundo todo e a filosofia da AC foi se moldando em diferentes práticas de ensino, produzindo outras abordagens, tais como: Aprendizagem Cooperativa (Cooperative Language Learning), Abordagem Natural (Natural Approach), Ensino Baseado em Conteúdo (Content-Based Teaching) e Ensino por Tarefas (Task-Based Teaching).

Até aquele momento, os linguistas buscavam descobrir ou propor o método mais adequado para o ensino de LEs. Todavia, nos anos 1990, eles começaram a abandonar essa busca pelo método ideal, dando início ao que denominamos "era pós-métodos". Segundo Kumaravadivelu (2003), os educadores tomaram consciência de que não existe método ideal,

de que prática e teoria têm seguido separadas – o que se mostra prejudicial aos professores – e de que o pensamento, a cognição e as crenças dos professores são cruciais na construção de sua prática. As principais críticas direcionadas aos métodos – as quais, é relevante assinalarmos, não se aplicam integralmente a todos eles – dizem respeito à prescrição das práticas, à desconsideração dos contextos político, cultural, institucional e de sala de aula, à falta de inclusão dos diferentes estilos de aprendizagem e preferências dos aprendizes, e ao papel marginalizado do professor e passivo dos aprendizes. Consideramos, atualmente, que os processos de aquisição de uma LE ainda não são compreendidos por completo, e que, portanto, a maneira como os métodos e abordagens são pensados, ou seja, tendo como base a ideia de que esse conhecimento já esteja esgotado, não reflete a realidade, além de limitar as possibilidades das práticas educacionais.

Como vimos, o início da mudança maior de paradigmas deu-se a partir dos anos 1970, com a ênfase na comunicação real. A busca pela competência comunicativa fez da contextualização, da variação linguística, da interação e, por conseguinte, das características culturais, elementos essenciais no ensino de LEs. Entretanto, as transformações ocorrem de maneira gradativa. Kramsch (1993) esclarece que, inicialmente, apesar de ter-se colocado mais ênfase na quantidade de prática oral do aprendiz com a Abordagem Comunicativa, os conteúdos e significados negociados ainda eram deixados de lado como resultado da dicotomia 'língua versus cultura'. A cultura ainda era vista como uma simples informação a ser transmitida por meio da língua, uma "quinta habilidade" (considerando-se escrita, leitura, compreensão auditiva e comunicação oral as quatro habilidades no ensino e aprendizagem de LEs), colocando a conscientização cultural como um conhecimento separado da língua. É relevante mencionarmos que, ainda hoje, podemos observar essa visão de cultura em diferentes materiais didáticos e cursos de idiomas, provavelmente porque esses processos de transformação não se dão de maneira repentina e requerem uma visão crítica por parte dos educadores referente à interculturalidade e ao ensino.

Kramsch (1993) defende que os aspectos culturais devem ser o cerne do ensino de LEs, pois estão constantemente presentes como plano de fundo desde o início, desafiando os aprendizes a fazer sentido do mundo que os rodeia. A própria definição de Kramsch nos faz sugerir que, em vez de vermos a cultura como plano de fundo, seria mais apropriado vê-la como o ambiente que gera a língua e que nela está contido de maneira indissociável.

1.3 CULTURA E A AULA DE LES HOJE: DESAFIOS E CAMINHOS

A abordagem tradicional de se trabalhar cultura em sala de aula, segundo Kumaravadivelu (2003), é falha diante de nossa realidade atual. O autor aponta que a visão do ensino de cultura com o objetivo de ajudar o aprendiz a usar o idioma de maneira apropriada para que ele possa interagir com um falante nativo é limitada. Esse modo de encarar o ensino de cultura carrega a ideia de que todas as pessoas são da mesma nação, falam a mesma língua e pertencem a uma mesma cultura. Sabemos que há uma enorme variedade cultural dentro das fronteiras nacionais e linguísticas. A identidade cultural dos falantes nativos diverge também em relação a idade, religião, gênero e orientação sexual, para citar alguns exemplos. Além disso, consideramos relevante levar em consideração a diversidade das visões de mundo dos aprendizes. Não menos importante para nós é o fato de que não há como separar o ensino de LEs do ensino de cultura, pois a língua surge e se transforma dentro das culturas ou "contextos", como sugere Geertz (1973). A língua não existe no vácuo e está sempre atrelada aos sujeitos envolvidos na comunicação. Por isso, concordamos que a questão da conscientização cultural é central no ensino de LEs.

A partir do século XXI, podemos observar movimentos importantes no sentido de incluir oficialmente elementos culturais e a interculturalidade no ensino de LEs. Um dos primeiros documentos oficiais a contemplar essa dimensão, ainda que inicialmente restrito à Europa, foi o *Quadro Europeu Comum de Referência* para Línguas (QECR), elaborado pelo Conselho da Europa (2001, p. 22), cujos objetivos especificados no Conselho de Cooperação Cultural listamos a seguir:

- preparar todos os Europeus para os desafios da enorme mobilidade internacional e de uma cooperação mais próxima não só nos domínios da educação, cultura e ciência, mas também nos domínios do comércio e da indústria;
- promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz;
- manter e desenvolver a riqueza e a diversidade da vida cultural europeia através de um conhecimento recíproco e cada vez maior das línguas nacionais e regionais, incluindo aquelas que são menos ensinadas;
- responder às necessidades de uma Europa multilíngue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si, para lá de fronteiras linguísticas e culturais, o que exige um esforço bem alicerçado ao longo da vida, que deve ser encorajado, visto numa base mais organizada e financiado em todos os níveis de ensino pelas autoridades competentes;

• evitar os perigos que possam resultar da marginalização daqueles que não possuam as capacidades necessárias para comunicarem numa Europa interactiva.

Podemos observar que a dimensão intercultural contida no QECR considera como objetivo do ensino de aspectos culturais não somente munir o aprendiz de ferramentas para que ele possa se comunicar com um falante nativo, mas também promover cooperação, compreensão e tolerância entre os povos, preservando e desenvolvendo as diversidades culturais para, dessa forma, evitar marginalizações e distorções reforçadas por estereótipos. Consideramos essa visão essencial ao ensino de LEs, uma vez que responde às necessidades do mundo pós-moderno, do qual a mobilidade internacional e a globalização são elementos integrantes. Mais adiante, aprofundar-nos-emos na questão da globalização e das identidades culturais. Por ora, intentamos indicar que a globalização aumentou exponencialmente as oportunidades de contato entre culturas, e consideramos que essa realidade deve fazer parte das práticas educacionais, principalmente no ensino de LEs.

Seguindo a realização do Fórum de Políticas Intergovernamentais de 2007, outro documento foi lançado pelo Conselho da Europa em 2010, recebendo uma segunda versão em 2015: o *Guia para o desenvolvimento e implementação de currículos para uma educação plurilíngue e intercultural*¹⁰ (BEACCO et al., 2015). Sua elaboração deu-se pela constatação, por parte dos estados membros do Conselho da Europa, de que o QECR não estava sendo usado em todo seu potencial e que, em certos casos, valores subjacentes às abordagens descritas e promovidos por esses estados estavam sendo desconsiderados. Apesar de a educação plurilíngue e intercultural ser uma das principais ênfases do QECR, os participantes do fórum destacaram que o desequilíbrio em sua implementação afeta esse objetivo e mostraram a necessidade de um documento que expusesse os diferentes aspectos desse tipo de educação e detalhasse seus modos de aplicação.

Um dos conceitos expostos no QECR do Conselho da Europa (2001, p. 23), e que aparece novamente no Guia, diz respeito à distinção entre plurilinguismo e multilinguismo. Este último é entendido como a simples coexistência de diferentes línguas em uma sociedade. O plurilinguismo, por sua vez, ultrapassa essa perspectiva:

A abordagem plurilinguística [...] acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas

¹⁰ Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education

na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.

Nesse contexto de plurilinguismo e, por conseguinte, pluriculturalismo, a interação das línguas e culturas é constante e contribui para o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural, que mune o falante da capacidade de analisar suas experiências com a alteridade e beneficiar-se disso. Essa competência faz a mediação entre os membros das sociedades e suas culturas, reduzindo as distâncias entre as alteridades. Segundo o Guia, esse deveria ser um dos objetivos de todos os sistemas educacionais.

A mediação mostra-se crucial no contexto de aprendizagem. Ela se dá não apenas entre professor e aprendiz, mas também nas interações entre os aprendizes e entre eles e os materiais utilizados em aula. Serrani (2010, p. 15) destaca a mediação quando define o docente de língua, materna ou estrangeira, como um interculturalista sensível à discursividade, "apto para realizar práticas de mediação sociocultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula". A autora destaca que a o conceito de cultura, por sua amplitude, pode apresentar dificuldades para os professores, principalmente porque os programas de formação de docentes de línguas são inadequados no que concerne à dimensão sociocultural.

Kumaravadivelu (2006) traz especial ênfase à questão da discursividade ao afirmar a forte conexão entre língua e ideologia e sua ligação com relações de poder e dominação. Decepcionado com a linguística e com a educação, o autor conta que foi buscar, nos estudos culturais sobre pós-estruturalismo, pós-modernismo e pós-colonialismo, conhecimentos que abriram suas perspectivas para aspectos como a discursividade, e destaca, dentre os muitos trabalhos que influenciaram suas formulações, aqueles de Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Homi Bhabha e Edward Said. Kumaravadivelu (2006, p. 13) remete a Foucault para definir o que é discurso:

O discurso, assim, designa o território conceitual inteiro sobre o qual o conhecimento é produzido e reproduzido. Ele inclui não somente o que é de fato pensado e articulado, mas também determina o que pode ser dito ou escutado e o que [é] silenciado, o que é aceitável e o que é tabu. Discurso, nesse sentido, é todo um campo ou domínio dentro do qual a linguagem é usada de determinadas maneiras. Esse

campo ou domínio é produzido nas e através das práticas sociais, instituições e ações. 11

O autor destaca que Foucault estendeu amplamente a noção do que vem a ser o texto linguístico, colocando a questão dos significados do texto não no texto em si, mas no que as formações discursivas possibilitam que esse texto signifique. Ao comentar as formações discursivas, Orlandi (2009, p. 42) afirma ser o sentido "determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas". Dessa forma, a ideologia materializa-se no discurso, produzindo seus efeitos.

Além dos autores mencionados, Kumaravadivelu (2006) dá especial destaque à análise crítica do discurso e aos conceitos de Fairclough (1995), para quem a análise de discurso deve investigar como os eventos discursivos e as relações sociais e culturais são ideologicamente moldadas pelas relações de poder. Kumaravadivelu (op. cit.) esclarece que aplicou a análise crítica do discurso para analisar o *input*¹² e as interações em aulas de LEs, propondo-se a investigar estruturas históricas, políticas, culturais e sociais mais amplas que têm alguma relevância no campo educacional.

Essas leituras Kumaravadivelu (2003)possibilitaram que pensasse suas macroestratégias para o ensino e aprendizado de LEs. Dentre as dez macroestratégias propostas pelo autor, gostaríamos de dar destaque àquela que nos remete ao tema central desta dissertação: a conscientização cultural. Segundo o autor, é necessária hoje uma conscientização cultural global que dê conta da variedade de necessidades, desejos e situações no ensino e aprendizagem de uma LE. Por essa perspectiva, ambos professor e aprendiz são informantes culturais e estão constantemente refletindo sobre si mesmos e se renovando. Ressaltamos quatro critérios que o autor propõe aos professores nessa macroestratégia e que a nosso ver poderiam ser considerados também pelos autores de livros didáticos: (1) como conscientizar o aprendiz da conexão complexa entre língua e identidade cultural; (2) como criar condições para os aprendizes negociarem e articularem os significados e valores culturais; (3) como tratar os aprendizes

^{11 &}quot;Discourse thus designates the entire conceptual territory on which knowledge is produced and reproduced. It includes not only what is actually thought and articulated but also determines what can be said or heard and what silenced, what is acceptable and what is tabooed. Discourse in this sense is a whole field or domain within which language is used in particular ways. This field or domain is produced in and through social practices, institutions, and actions" (tradução nossa).

¹² Todo exemplo de língua, falada ou escrita, à qual o aprendiz de uma língua estrangeira é exposto.

como informantes culturais e (4) como criar atividades que dissolvam os estereótipos que mantêm mal-entendidos culturais e problemas de comunicação (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 274).

Para trazermos essa reflexão ao âmbito nacional, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000). Na seção destinada ao ensino de LEs, o documento ressalta a importância das questões relacionadas à cultura, colocando a aprendizagem como "fonte de ampliação dos horizontes culturais":

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (BRASIL, 2000, p. 30).

Considerar a cultura elemento essencial e indissociável da língua traz alguns desafios para o ensino. Para Kramsch (1993), a cultura é variabilidade e diferença, além de um potencial elemento conflituoso no encontro do aprendiz com a cultura alvo. Bhabha ([1994] 2007) faz uma diferenciação entre diversidade e diferença culturais, que vem ao encontro dessa ideia:

Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA [1994] 2007, p. 63).

Concordamos que o caráter múltiplo e híbrido das culturas é esse espaço contraditório onde os significados são construídos, espaço que, para Bhabha (op. cit., p. 67), garante a não-unidade ou não-fixidez dos significados e símbolos culturais e "que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo". Bhabha define esse espaço como "Terceiro Espaço" e apresenta-o como condição para a articulação da diferença cultural. De maneira análoga, Kramsch (op. cit.), falando mais especificamente do campo do ensino de LEs, propõe que se deve construir uma terceira perspectiva que não a do nativo e a do estrangeiro aprendiz do idioma. Um espaço que inclua a visão de dentro e de fora dessas duas culturas, onde vários discursos se inter-relacionam, e que, conforme apontado pela autora, é a perspectiva que a educação intercultural deve procurar estabelecer.

Kumaravadivelu (2003) vai mais além e sugere que, apesar de o conceito de terceira cultura ter seus méritos, quando se objetiva compreender a dinâmica cultural da sala de aula de LEs, deve haver um entendimento da identidade cultural individual de todos os envolvidos, tanto dos alunos quanto do professor, e isso apenas se dá no processo de consciência cultural crítica. Para tal, é necessário reconhecer que o conceito de cultura boa ou ruim é apenas uma ilusão. Compreender isso se mostra essencial na nossa realidade global hoje, econômica e cultural, onde os espaços, o tempo e as fronteiras estão desaparecendo.

A UNESCO, em seu Guidelines on Intercultural Education (Guia de Educação Intercultural) de 2006 (UNESCO, 2006), coloca claramente a diversidade cultural como parte de um contexto político, social e econômico, relacionado a estruturas de poder, sinalizando as desigualdades de poder e influência das diferentes comunidades do mundo e os conflitos decorrentes dessa falta de equilíbrio. Segundo a entidade, nossa sociedade é multicultural, situada em um ambiente em constante mudança. Porém as diferentes culturas não possuem as mesmas possibilidades de expressão, enfraquecendo seus valores e estruturas em um mundo cada vez mais globalizado. Em 2013, a UNESCO lançou o guia Intercultural Competencies (Competências Interculturais) para novamente abordar a diversidade de culturas e seu caráter fluido e dinâmico. Nesse documento, a diversidade aparece como requerendo competências e capacidades específicas para que os indivíduos e sociedades as "aprendam, reaprendam e desaprendam" (UNESCO, 2013, p. 4). É nesse contexto que uma política educacional intercultural, dentro da qual se destaca o ensino de línguas e culturas estrangeiras, faz-se premente para garantir a sobrevivência de culturas e conhecimentos marginalizados e possibilitar a expressão e desenvolvimento pessoal dos indivíduos, bem como uma maior igualdade social. Guilherme (2009, p. 45), também acerca do multiculturalismo e de sua relação com a educação, define como um enorme desafio dos sistemas educacionais a "necessidade de enfrentar tanto a diversidade quanto a globalidade no mesmo contexto".

Chick (1996) também problematiza a questão dos campos de força/poder e destaca a importância de se enfatizar as conexões entre as relações sociais de poder e as convenções sociolinguísticas. O autor, já em 1996, reforçava o importante papel da sociolinguística interacional na identificação das reais fontes dos erros de comunicação intercultural e a função central das pistas de contextualização (mensagens verbais e não-verbais), sugerindo que constantes erros de comunicação podem gerar ou reforçar estereótipos negativos e, dessa forma, criar barreiras na comunicação ou manter barreiras já existentes. Chick (1996), no entanto, afirma ser necessário não apenas um treinamento dos aprendizes para conscientizá-los sobre

essas questões mas, assim como Kumaravadivelu (2003), sugere que haja uma conscientização crítica para que, por exemplo, os alunos saibam que as convenções sociolinguísticas não são práticas neutras e que fazer com que suas convenções sejam aceitas como apropriadas é uma maneira que certos grupos têm de manter sua dominação. Esse tipo de conscientização possibilita que o aluno tenha mais controle na comunicação intercultural e compreenda por que os erros de comunicação ocorrem, capacitando-o para uma comunicação mais eficiente, inclusive, para aceitar ou refutar essas convenções.

Em consonância com as propostas de Serrani (2010) e Kumaravadivelu (2003, 2006, 2012), advogamos por um modelo de ensino de língua cujos pressupostos advenham das teorias discursivas e que tenham como princípio fundamental a heterogeneidade da linguagem, da sociedade e da subjetividade, sem perder de vista as relações de poder intrínsecas ao uso da língua. Discutiremos mais detalhadamente, no item a seguir, a questão da subjetividade e, por ocasião da análise do corpus, sobre outros fundamentos discursivos. Além disso, em concordância com Serrani (op. cit.) e com base na discussão apresentada até o presente momento, sugerimos que as atividades de cunho sociocultural não sejam incluídas como simples acréscimos ou adendos ao conteúdo linguístico, mas que sejam indissociáveis dele, porque de fato o são, não importando se essas atividades são parte de um material didático ou formuladas pelo professor. Partilhamos também da proposta de Kumaravadivelu (2003, p. 285) de que o aprendiz deve figurar como informante cultural, pois a conscientização cultural, segundo o autor, não é mais "uma opção mas uma obrigação".

1.4 O SUJEITO, A CULTURA E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

Conforme discussão apresentada no item anterior, o ensino de LEs atualmente, de forma geral, parece não mais contemplar a ausência de elementos culturais em suas práticas, em alguns casos posicionado a cultura não somente como um adendo ou curiosidade, mas como parte integrante e intrínseca da língua e da construção de significados que ocorre quando um aprendiz entra em contato com um universo exterior ao seu. Como veremos a seguir, não apenas o ambiente cultural de origem dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (aprendiz, autor de livros didáticos, professor) e o país em que vivem, mas também seu contato e relação com a cultura estrangeira estão relacionados com suas formações identitárias.

Ao abordarmos as questões de identidade, julgamos importante, inicialmente, trazer a esta discussão o conceito de sujeito que subjaz à nossa pesquisa, do qual nos valeremos na análise do corpus. Para tal, dialogaremos principalmente com autores pós-estruturalistas dos campos da Análise do Discurso (AD) e dos Estudos Culturais. Para isso, faz-se necessário expormos aqui as formulações de Jacques Lacan ([1971] 2009), que trouxeram profundas contribuições às definições discursivas de sujeito e tiveram grande influência nos estudos sobre identidade.

Como esclarece Fink (1998, p. 55), o sujeito lacaniano "nunca é mais do que uma suposição de nossa parte". Para o autor, é difícil vermos o papel do sujeito na obra de Lacan devido às constantes transformações de seus conceitos, entre outros motivos. Todavia, podemos depreender que esse sujeito não é um sujeito exclusivamente consciente. Na realidade, trata-se de um sujeito transitório, não-cartesiano, dividido entre consciente e inconsciente.

Lacan (op. cit.) atribui a divisão do sujeito ao funcionamento da linguagem que adquirimos na infância. Segundo o autor, ao nascermos, somos inseridos em um mundo de discurso que nos precede – o universo linguístico dos pais – e que já fala da criança antes mesmo de seu nascimento. A fôrma da língua que aprendemos dos pais, e que somos obrigados a usar, molda nossos desejos, porém seu uso é contraditório, uma vez que essa língua nos permite comunicar, possibilitando nossa existência, mas nos castra e transforma nossos desejos, impedindo que nos satisfaçamos quando conseguimos o que desejávamos. Como prefere Bakhtin ([1929] 1986, p. 118), "é o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão...". As palavras dos pais carregam uma tradição secular e constituem o Outro da linguagem ou, nos termos de Fink (op. cit.), o "Outro como linguagem". Quando somos expostos à linguagem de nossos pais, ocorre o que em termos freudianos chama-se "clivagem do eu", uma divisão entre uma face visível e uma invisível (consciente e inconsciente). O discurso do Outro, segundo Lacan, é o inconsciente repleto de desejos estranhos e inassimiláveis que existe em nós. Para Backes (2000, p. 93), "a condição de sujeito 'depende' do que se passa no Outro, do que 'diz' o Outro".

Fink (1998, p. 27) interpreta o discurso do Outro da seguinte maneira: "[...] o inconsciente está repleto da fala de outras pessoas, das conversas de outras pessoas, e dos objetivos, aspirações e fantasias de outras pessoas¹³ (na medida em que estes são expressos em palavras)". Brandão (2004), a esse respeito, esclarece que o Outro envolve não somente o

¹³ Grifo do autor

destinatário a quem o sujeito ajusta sua fala, mas também todos os discursos já constituídos que aparecem na fala desse sujeito: a "fala de outras pessoas" a que Fink se refere.

O conceito lacaniano de sujeito, no entanto, apenas ganha papel privilegiado na AD na terceira fase dessa corrente teórica, quando Pêcheux ([1975] 1988) abandona o conceito de formação discursiva¹⁴ como algo homogêneo e reconhece "a presença do inconsciente como um dos fatores determinantes da constituição deste sujeito" (LAUREANO, 2008, p.89). Pêcheux vale-se do conceito de "interpelação", formulado por Althusser ([1976] 1989), para explicar como o sujeito é constituído de forma inconsciente pela Ideologia. Segundo Althusser (op. cit., p. 93), "toda ideologia tem por função (é o que a define) 'constituir' indivíduos concretos em sujeitos" e acrescenta que a ideologia "transforma" os indivíduos em sujeitos (ela os transforma a todos) através desta operação muito precisa que chamamos interpelação" (op. cit., p. 96), sendo que o efeito característico da ideologia é esse mesmo de "impor as evidências [...] como evidências" (op. cit., p. 94), ou seja, de dissimular sua existência e colocar os significados como naturais, sem que a interpelação seja consciente. Nas palavras de Pêcheux (op. cit., p. 154) "o sujeito é chamado à existência", isso quer dizer que "a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos" (op. cit., p. 155). É ela que cria a ilusória transparência da linguagem e a evidência de seus significados.

Na conceitualização de Foucault ([1994] 2006), o sujeito é historicamente constituído, ou seja, o homem constrói sua subjetividade na trama da história, inventando a si mesmo dentro das relações de saber e poder. O sujeito não está fundamentado em uma identidade psicológica interior livre do seu meio social.

Coracini (2007, p. 17) relaciona as visões de Lacan e Foucault acerca do sujeito, ressaltando o papel essencial do aspecto social para ambos: "o sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele". Backes (2000, p. 63) corrobora essa ideia apontando o inconsciente lacaniano como sendo social (conceito de "laço social") e, portanto, "tributário da cultura e suas articulações".

De maneira bastante esclarecedora, Carmagnani (2015, p. 21) sugere a relação do sujeito da AD e da psicanálise:

¹⁴ Pêcheux ([1975] 1988, p.160) chama "formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito" (grifo do autor).

¹⁵ Grifo do autor

Diríamos que os sujeitos pressupostos pela Análise do Discurso e pela Psicanálise são diversos e, ao mesmo tempo, similares: o sujeito da AD, um sujeito histórico, está ligado à ideologia com a qual mantém uma relação imaginária, mas o seu discurso está sujeito a "falhas" (produzidas pelo inconsciente); o sujeito da psicanálise traz a sua história marcada na "letra", no inconsciente, resultado de sua relação com o Outro e de sua entrada na linguagem (no simbólico); suas relações com o outro resultam também de seu imaginário (povoado por fantasias de realidade), por meio do simbólico, também sujeito a "falhas".

A autora (CARMAGNANI, 2015, p. 19) condensa a definição de sujeito da seguinte forma: "O sujeito de que fala a AD é o sujeito afetado pela ideologia, sujeito histórico, descentrado, que busca a unidade na multiplicidade, a homogeneidade no que é constitutivamente heterogêneo". Essa é a concepção de sujeito que temos em vista quando pensamos as relações entre culturas e os processos de construção e transformação identitários resultantes desse encontro, seja ele ao vivo, por meio da mídia, da indústria do entretenimento ou no uso de um material didático para fins de ensino de LEs. Como aponta Coracini (2007, p. 150), os estudos discursivos e da psicanálise defendem ser impossível separar as relações entre línguas (e consequentemente entre culturas) da constituição identitária do sujeito, além de defenderem ser a subjetividade "híbrida, heterogênea e mestiça". Mais adiante, a partir do conceito psicanalítico do Outro, a autora (op. cit., p.152) define a função formadora da LE:

A língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente. Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo consequências profundas e indeléveis para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes – não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos.

No esteio dessa ideia, Serrani (2010, p. 29) descreve a língua como "matéria prima da constituição identitária" e também relaciona o uso da língua estrangeira ou materna a uma "experiência que mobiliza questões identitárias" (op. cit., p. 18).

Os Estudos Culturais, cuja fundação na Inglaterra é atribuída ao estudioso jamaicano Stuart Hall, também trouxeram reflexões importantes acerca de assuntos relacionados a esse tema.

Hall ([1992] 2006, p. 50) define a cultura nacional de modo a relacioná-la à construção de identidades:

Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre "a nação", sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que delas são construídas.

O processo de identificação mencionado no excerto é, segundo Hall (op. cit., p. 12), responsável pela produção do sujeito pós-moderno de modo a construir uma identidade não fixa, a que ele chama de "celebração móvel". Essa identidade é constantemente transformada pelas representações que são feitas de nós, sujeitos nos sistemas culturais em que estamos inseridos. Daí a relevância de estudarmos as variadas representações das culturas brasileira e estadunidense nos LDs para ensino de LEs, com os quais estão em contato diferentes sujeitos, especificamente, autores, professores e aprendizes que se utilizam desses materiais. Tudo que é dito *sobre* a cultura e *pela* cultura dos autores dialoga com estes de maneira inconsciente e é internalizado, tendo assim importante participação na construção de suas identidades e podendo ser transferido para os materiais que produzem. Da mesma forma, os professores e aprendizes que entram em contato com a visão do Outro (seja esse Outro nativo do idioma ou estrangeiro) sobre o que é ser brasileiro ou estadunidense podem, também de maneira inconsciente, ter suas identidades moldadas por esses discursos pré-existentes, pelo "já-dito" (memórias discursivas) acerca das culturas nacionais em questão e pelos deslocamentos identitários provocados na interação com a cultura estrangeira.

Os conceitos que definem a identidade como sendo heterogênea, construída historicamente, de maneira inconsciente, uma "celebração móvel" em constante transformação no contato com a alteridade, agora sujeita aos efeitos da globalização, vão ao encontro do que Bauman (2001, 2005) preconiza.

Em *Modernidade Líquida*, o sociólogo Bauman (2001) discorre sobre como a aparente homogeneidade das nações foi construída. Segundo o autor, a concepção de cultura no século XIX estava fundamentada no conceito de Estado-nação, sob o qual estão unificadas a língua, a cultura e a identidade. O Estado-nação não obteve sucesso com base na "natural homogeneidade" unificadora da sociedade, mas por meio da supressão daqueles que se autoafirmavam, "promovendo uma língua unificada e uma memória histórica às expensas das

tradições comunitárias" (BAUMAN, 2001, p. 199). Foram impostos currículos escolares, sistemas legais e línguas oficiais unificadas que promoveram uma ilusória homogeneidade responsável pela criação dessas "comunidades imaginadas" (ANDERSON, 1983). Depreendemos disso que a identidade, particularmente a identidade nacional, nasceu com o Estado moderno, e que o "natural" pertencimento por nascimento foi, na realidade, uma "convenção arduamente construída" (BAUMAN, 2005, p. 29). Bauman (2001, p. 212), todavia, aponta que atualmente a soberania do Estado está oscilante e que "o romance secular da nação com o Estado está chegando ao fim". Temos, então, que na modernidade atual as antigas referências, padrões e regras predeterminadas do Estado-nação estão continuamente se desfazendo, assim como a "sociedade totalitária da homogeneidade compulsória, imposta e onipresente" (BAUMAN, 2001, p. 33).

Hall ([1992] 2006) problematiza a questão da heterogeneidade das nações e culturas mencionando que o processo de globalização moderno afeta e desloca as identidades culturais, de modo que as nações modernas se tornaram "híbridos culturais". Segundo o autor, a pluralização das culturas nacionais e identidades foi intensificada após a segunda guerra mundial e continua agora com a globalização a desintegrar identidades nacionais, fazendo surgir novas identidades híbridas, o que, para nós, configura-se mais como uma revelação de um hibridismo que sempre existiu do que uma criação de novas identidades híbridas.

É nesse contexto que Bauman vê a modernidade como um processo, assim como a identidade, que não pode ser "solidificada", levando-nos a crer que não há como fixar definitivamente o que vem a ser "identidade" e "modernidade". Como bem ressalta Benedetto Vecchi na introdução de *Identidade* (BAUMAN, 2005, p. 13): "[...] muitos dos envolvidos nos estudos pós-coloniais enfatizam que o recurso à identidade deveria ser considerado um processo contínuo de redefinir-se e de inventar e reinventar a sua própria história". Bauman (2005) descreve as identidades como flutuando no ar, sendo que algumas decorrem de nossas próprias escolhas, mas outras são lançadas a nós e, segundo o autor, nesse encontro ocorre uma negociação entre elas, em que devem prevalecer as primeiras. Tal afirmação nos remete a Hall (1997), para quem os significados "flutuam" e não podem ser fixados, mesmo que as representações culturais tentem fazê-lo, uma vez que essa seria sua função.

Tomando por pressuposto que as representações culturais tenham alguma participação na construção das identidades, conforme discutido anteriormente, e que o comportamento humano é uma ação simbólica, estando portanto ligado à produção de significados, como colocou Geertz (1973), podemos inferir que as representações dos elementos culturais

construídas nas aulas de LEs pelos materiais didáticos ou pelo professor constituem uma interpretação, um modo de representação e construção de significados, sempre incompletos porém necessários.

Bizarro (2012, p. 120) assevera sobre como a cultura do aprendiz e suas identidades se constroem na interação com outras culturas:

Sendo o Indivíduo / Ser humano – objeto, destinatário e destinador de toda a ação educativa – uma soma (interativa, complexa e sempre em evolução – nem sempre linear) de distintas identidades (profissionais, sociais, geracionais, religiosas, geográficas, ideológicas....), torna-se premente refletirmos sobre a sua cultura de pertença, que ele próprio produz e de que é produto, fazendo dela objeto consciente da educação em línguas, não para a analisar na ótica do exótico ou do etnocêntrico, mas percebendo que ela se constrói também pela interação que for capaz de manter com outras culturas, nomeadamente as que são pertença do "mundo" presentificado pela Língua em aprendizagem.

Serrani (2010, p. 32) afirma que o objetivo de preparar o aprendiz "para funcionar na língua ou na cultura" estrangeira, que vem sendo considerado essencial desde o final do século XX, é importante mas não suficiente. A autora, assim como também vemos em Coracini (2007) e Hall (1997; [1992] 2006), relaciona os legados culturais com os domínios social, emocional e identitário dos sujeitos, destacando que as atividades pedagógicas que possibilitam um enfoque cultural heterogêneo "facilitam a mobilização subjetiva indispensável para a enunciação significativa" (SERRANI, 2010, p. 32).

1.5 A CULTURA E O LIVRO DIDÁTICO COMO MERCADORIAS

Como vimos anteriormente nas menções a Hall ([1992] 2006) e Bauman (2001, 2005), a globalização contribuiu para transformações nas culturas nacionais, trazendo à tona seu caráter híbrido e mutável, principalmente devido à mobilidade dos povos em seus movimentos migratórios.

Yúdice (2006) define a cultura atual como uma cultura de globalização acelerada. Segundo o autor, as migrações foram um dos fatores que deram à arte – que consideramos parte fundamental da cultura de um povo – um aspecto utilitário. O autor afirma que a globalização problematizou o uso da cultura como um "expediente nacional", ou seja, como uma conveniência, um recurso que pode resolver problemas, principalmente de ordem econômica,

mas também política. Na realidade, "a globalização acelerou a transformação de tudo em recurso" (op. cit., p. 50), colocando a arte e a cultura como instrumentos para melhorar condições sociais e estimular a economia, fato que Yúdice define como uma nova episteme, uma episteme pós-moderna no sentido foucaltiano, quer dizer, as relações entre os diferentes tipos de discurso científico de um dado momento histórico, relações essas que não representam a simples soma dos conhecimentos mas as dispersões, diferenças, oposições que as permeiam (REVEL, 2005).

Essa "economia cultural", como Yúdice a chama, está fundamentada no multiculturalismo e na promoção da utilidade sociopolítica e econômica da cultura. Pudemos observar na temática dos documentos da UNESCO (2006, 2013), nos documentos referentes ao ensino de LEs, como o QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001) e Beacco et al. (2015), e em trabalhos de linguística aplicada menos recentes, como os de Erickson ([1989] 2010) e Kramsch (1993), ou nos mais atuais, como os de Kumaravadivelu (2003, 2006, 2012), a centralidade das questões multiculturais e interculturais. No *Guia para Educação Intercultural* da UNESCO (2006), por exemplo, a diversidade cultural é tida como parte de um contexto social, econômico e político, estando claramente relacionada a estruturas de poder e influências desigualmente distribuídas entre as diferentes comunidades culturais do planeta.

Diante do exposto, parece-nos adequado descrevermos a cultura não só como um recurso, como fez Yúdice (2006), mas também como um produto: produto que pode ser vendido na mídia, na indústria do entretenimento, nos grandes eventos internacionais, como as Olimpíadas ou a Copa do Mundo de Futebol, e nas páginas dos livros. Por que não seria assim, uma vez que, segundo Bauman (2001, p. 90), a "sociedade pós-moderna envolve seus membros primariamente em sua condição de consumidores, e não de produtores"? Se fosse de outro modo, investidores como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a União Europeia não estariam investindo em cultura à espera de um retorno. Consequentemente, como é de se prever com qualquer item que possua algum valor econômico, haverá lutas ao redor desse recurso, as quais, dependendo do campo de força onde estejam atuando, poderão tomar formas variadas (YÚDICE, op. cit.).

A cultura retratada como produto pode ser observada em alguns LDs, principalmente naqueles publicados após o advento da Abordagem Comunicativa, cujas ilustrações e fotos funcionam como cartão-postal do país (BOLOGNINI, 1991), uma espécie de propaganda, geralmente de cunho turístico. A inclusão de elementos culturais nos materiais de ensino de idiomas serve não apenas a propósitos educacionais, mas também como atrativo para os

consumidores de cultura, assim como ocorre com as indústrias cinematográfica e musical (YÚDICE, 2006). Como todo produto, a cultura precisa ser divulgada, da mesma forma que os LDs.

Molina (1988) problematiza a questão do mercado de LDs em geral e ressalta que as estratégias de marketing das editoras incentivam os professores a usarem esses materiais de forma inocente, impondo modismos e impulsionando o consumo. A autora chama atenção para o círculo vicioso que se forma: as editoras que publicam e vendem mais livros divulgam mais e, por divulgarem mais e exercerem certa pressão na forma de propaganda e distribuição de exemplares gratuitos, terminam por vender mais. Sua discussão, apesar de não estar direcionada especificamente aos LDs de interesse para esta pesquisa, descreve com bastante fidelidade o que, por extensão, ocorre no mercado de livros de LEs.

As grandes editoras de livros para o ensino de idiomas investem enormemente em qualidade de papel, diagramação, fotos, enfim, em fatores que embelezam os materiais para torná-los mais atraentes, uma vez que o livro consiste em uma mercadoria que precisa ser vendida para que a editora sobreviva e tenha lucros. Além disso, mais recentemente, algumas editoras têm oferecido versões eletrônicas dos LDs e websites exclusivos, onde os aprendizes podem assistir a vídeos, ouvir os áudios do livro e fazer exercícios extras. Esses recursos são apresentados como inovadores e tecnológicos com o intuito de atrair mais consumidores; no entanto, percebemos que grande parte, na realidade, não apresenta grande inovação, somente diferentes formatos do mesmo material, ou seja, maneiras diferentes de se fazer a mesma coisa. Isso certamente seduz os aprendizes das gerações mais jovens – que preferem usar laptops, tablets, leitores de e-books e celulares para aprender – e também professores e instituições. Dessa forma, o mercado permanece aquecido.

Outro fator que influencia no aumento das vendas de LDs, segundo Molina (1988), é a relação que se estabelece entre o currículo dos cursos e os livros adotados. Isso possivelmente se dá devido a uma menor necessidade por parte dos professores de despender tempo e conhecimento para preparar atividades, o que os leva a, muitas vezes, preferir adotar algo pronto ao invés de planejar um currículo e a criar materiais para ele. Nesses casos, não há necessidade de um profissional qualificado que desenvolva um programa específico para o contexto daquela instituição, turma ou aluno. Além disso, Molina (op. cit., p. 18) afirma que, a partir dos dados levantados em sua pesquisa, os LDs "parecem ser artigo de consumo obrigatório", pelo menos no Brasil. Parece-nos razoável afirmar que o mesmo ocorre em nível internacional, principalmente quando consideramos o alcance das grandes editoras de LDs de língua inglesa.

Isso faz com que, a cada alteração realizada no LD, as editoras lancem novas edições com vistas a um lucro bastante provável, uma vez que a tendência das instituições é permanecer com o mesmo material, e também pelo fato de esse mercado consumidor ter se mostrado bastante atraente.

Essa dependência do LD, contudo, parece-nos inadequada para a situação pós-moderna, múltipla, híbrida, fluida em que a sociedade se encontra, num contexto global pós-nacional, pós-moderno, pós-colonial, pós-transmissão e pós-método (KUMARAVADIVELU, 2012), em que a sala de aula pode ser descrita como um "mosaico multicultural" (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 269). Nessa situação, um professor que se mantém preso ao conteúdo do LD não teria os recursos necessários para lidar com as identidades fragmentadas, construídas e expansivas, resultantes da globalização, e tampouco veria o aprendiz como informante cultural. De qualquer modo, "o livro didático, como qualquer meio de ensino, não deixará nunca de ser um meio, não podendo se constituir num fim em si mesmo" (MOLINA, 1988, p. 30). Acreditamos, ainda, que o aumento da facilidade de acesso à internet possibilitará ao LD dividir mais espaço com outras ferramentas de aprendizagem, deixando de se configurar como fonte única de saber.

Vale ressaltar que o propósito das reflexões aqui discutidas não é o de criticar a transformação da cultura e dos LDs em recursos ou produtos, apenas de refletir sobre como esse processo se desenvolve. Segundo Bauman (2001, p. 87), na atualidade, "o que quer que façamos e qualquer que seja o nome que atribuamos à nossa atividade, é como ir às compras, uma atividade feita nos padrões de ir às compras". Essa é a pragmática do sujeito da pulsão, resultante da ideologia capitalista. É o sujeito do consumo, que mercantiliza a tudo e a todos e acredita que tudo pode (CORACINI, 2007). Coracini (2007) coloca o sujeito neoliberal como um desafio em relação ao ensino de LEs, e questiona: como ensinar esse sujeito para quem tudo é mercadoria? A questão levantada pela autora leva-nos a estabelecer uma conexão desta com as reflexões que, dentro do mercado neoliberal, acreditamos subjazer às escolhas do mercado editorial, das instituições e, possivelmente, de alguns professores. Perguntamo-nos: que tipo de material didático oferecer a esse sujeito, que cultura e que conhecimento ele espera consumir? Defendemos que essas preocupações mercadológicas, muitas vezes alheias ao lado educativo dos LDs, devem fazer parte do rol de discussões de qualquer curso de formação de docentes. Kumaravadivelu (2012) sugere que os professores sejam auxiliados a fim de se tornarem pensadores estratégicos, pesquisadores, intelectuais com visões próprias, agindo não como meros consumidores passivos de LDs e de conhecimento pedagógico, mas como produtores de conhecimento em seu campo de atuação.

O que acabamos de expor nos leva a questionar se a força da insistência do mercado editorial bem como a eterna insatisfação do sujeito capitalista seriam as únicas responsáveis pelo grande número de vendas de LDs. Parece-nos que somente esses fatores não dão conta de explicar por que as instituições e professores seguem adquirindo esses materiais, edição após edição. O complemento que procuramos parece estar no que se denomina de "verdade" dentro do funcionamento social, conforme discutiremos a seguir.

Para termos uma visão mais abrangente das forças que impulsionam o consumo dos LDs e, por conseguinte, dos temas relacionados à cultura, consideramos importante abordar a questão da "verdade" conforme proposta por Foucault ([1979] 1998). Segundo o filósofo, cada sociedade elege certos discursos como verdadeiros e, por meio dessas verdades, exercem-se poderes. No entanto, "o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles" (FOUCAULT, op. cit., p.183). Certos lugares que os sujeitos ocupam permitem que seus discursos sejam acolhidos como verdade. Em uma sociedade que se baseia em relações hierarquizadas como a nossa, são "relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na 'comunicação'" (ORLANDI, 2009, p.40).

Foucault (op. cit.) define as verdades como "objetos de consumo" e coloca-as como sendo controladas por aparelhos políticos ou econômicos. No nosso entendimento, o mercado editorial é um desses aparelhos, o qual coloca os autores como sujeitos em uma posição de poder, produtores de verdades. Carmagnani (1999, p.161), acerca da autoria, afirma que "atribuir a função-autor a um sujeito é primordial para seu reconhecimento enquanto autor", ou seja, o fato de as editoras atribuírem essas posições de poder aos autores possibilita que sejam vistos como produtores de verdades.

O livro didático, como produto do aparato editorial, cujo interesse é uma combinação de razões de ordem ideológica e econômica, é "o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto, e, dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência" (PASSOS, 1999, p.27). Essa ideia é reforçada por Grigoletto (1999, p. 67), quando afirma ser o discurso de verdade "aquele que ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude dos sentidos".

O livro didático, por ter o "aval" tanto do aparato editorial quanto das instituições que os adotam, vendem "verdades" aos professores e alunos que os utilizam. Conforme Foucault ([1970] 1996, p.37), "ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo". As editoras, principalmente aquelas com longa tradição na publicação de LDs para ensino de idiomas, gozam do status de produtoras de

conhecimento "verdadeiro" e transferem o poder dessa posição aos seus autores, os quais, por sua vez, têm em suas nacionalidades (autores nativos) e currículos elementos que reforçam sua pertença à ordem do discurso e que lhes permitem dizer o que dizem, da maneira que dizem – tema que será retomado por ocasião da análise do corpus.

Portanto, fazendo um apanhado geral do que foi discutido neste capítulo, concordamos com a definição do termo "cultura" como sendo um processo e, como tal, estando sempre em reconfiguração, à semelhança das identidades dos sujeitos, que são construídas e reconstruídas na interação com o Outro (CORACINI, 2007; FINK, 1998; BACKES, 2000). Tomando por pressuposto que é impossível separar a língua da constituição identitária do sujeito, podemos inferir que o ensino de LEs, por lidar com representações das culturas estrangeiras e das culturas dos aprendizes, pode, de alguma forma, ter participação na constituição e nos deslocamentos identitários dos sujeitos envolvidos. Entretanto, é importante que nós, educadores, consideremos que no mundo pós-colonial – em que a variabilidade, a diferença, a não-fixidez dos significados e símbolos culturais (BHABHA, [1994] 2007; HALL, 1997) e a característica fluida, ou líquida, das identidades (BAUMAN, 2005) se fazem presentes - esse processo de construção identitária, que se dá no contato com as representações culturais nas aulas de LEs, é um processo sem fim, sem fixidez, que pode, a qualquer momento, produzir significados outros, identidades outras. Destacamos, ainda, que tanto a cultura quanto os LDs estão imersos na prática capitalista e que, portanto, devem ser entendidos não só como produtos do conhecimento humano mas também como mercadoria, estando, assim, à mercê das forças e interesses do mercado. O poder de coerção da instituição, nesse caso das editoras, advém de suas práticas, quais sejam, valorizar, distribuir, repartir e atribuir o saber, reforçando, assim, sua "vontade de verdade", conforme define Foucault ([1970] 1996). Os autores são legitimados pelas editoras e por seus históricos acadêmicos como especialistas, ou seja, como aqueles "que detêm o direito exclusivo de definir a diferença entre realidade e fantasia e de separar o possível do impossível" (BAUMAN, 2001, p. 240).

Nos próximos capítulos, discutiremos outros temas que consideramos relevantes para melhor compreender as relações que se estabelecem entre cultura, discurso, identidade, ensino e aprendizagem de LEs.

2 REPRESENTAÇÕES DE CULTURA NOS LIVROS DE PLE: EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE NACIONAL

O presente capítulo tem por objetivo apresentar uma análise discursiva das representações de cultura depreendidas de três LDs de português língua estrangeira (PLE). São eles: *Bem-Vindo* [BV_P], *Fala Brasil* [FB_P] e *Novo Avenida Brasil 3* [NAB_P]. Visamos a trabalhar com parte de nossas perguntas de pesquisa apresentadas na introdução: Quais são as representações de cultura veiculadas nos LDs de PLE? Como a cultura brasileira é representada e como se dá a construção desses sentidos relativos à noção de cultura?

Faz-se necessário, neste primeiro momento, esclarecer, com base nas reflexões acerca do conceito de cultura propostas no capítulo 1 desta dissertação, que qualquer tentativa de separar o que é língua do que é cultura com o objetivo de analisar as representações de cultura não nos parece possível, muito menos desejável, pois como lembra Kramsch (2013, p. 62):

Na díade 'língua e cultura', a língua não é um monte de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser encontrada fora da língua, no mundo real. Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, crenças, instituições e monumentos que denominamos cultura seriam apenas realidades observáveis, não fenômenos culturais.¹⁶

Os fenômenos culturais, portanto, existem pela/na língua, assim como por/em outros sistemas simbólicos, como as imagens (fotos e desenhos), bastante utilizadas em LDs. Além disso, sabemos que traços linguísticos são portadores de informações culturais reveladoras do modo de pensar e agir de uma cultura. Para os linguistas Bylund e Athanasopoulos (2017), as

_

^{16 &}quot;In the dyad 'language and culture', language is not a bunch of arbitrary linguistic forms applied to a cultural reality that can be found outside of language, in the real world. Without language and other symbolic systems, the habits, beliefs, institutions, and monuments that we call culture would be just observable realities, not cultural phenomena" (tradução nossa).

línguas incorporam diferentes visões de mundo e maneiras de organizar aquilo que nos cerca. Em estudo com falantes bilíngues de espanhol-sueco, os autores demonstraram como a língua que falamos está ligada a sentidos tão básicos quanto as emoções e as percepções visual e de tempo.

Para ilustrar, citamos os pronomes pessoais de segunda pessoa em língua russa (T_{bl} e B_{bl}), cujo uso varia conforme a idade, o grau de intimidade ou o nível de hierarquia do interlocutor, e que indicam a percepção que os falantes de russo têm de si e do outro — característica bastante semelhante ao uso de T_{u} e V_{ous} na língua francesa. O pronome singular T_{bl} é usado quando o falante possui certo grau de intimidade com o interlocutor, ou no caso de o falante ser hierarquicamente superior a ele. O pronome B_{bl} , por sua vez, pode se referir ao plural "vocês"; no entanto, se usado para se referir a uma única pessoa, indica respeito ou falta de intimidade. Tal característica não ocorre na língua inglesa, por exemplo, em que o pronome de segunda pessoa singular Y_{ou} pode ser usado indistintamente para se dirigir a qualquer interlocutor. Essa característica do inglês provavelmente sugere haver nas culturas falantes desse idioma entendimentos de autoridade, intimidade, distanciamento e relacionamento diversos daqueles existentes na cultura russa.

Valendo-nos desses pressupostos e daqueles elencados na introdução desta dissertação, passamos à análise dos três LDs de PLE selecionados para compor o corpus.

2.1 OS DIZERES DOS AUTORES: LÍNGUA "E TAMBÉM" CULTURA

Inicialmente, voltamo-nos às apresentações que fazem parte dos três LDs, nas quais encontramos formulações representativas das concepções de cultura que orientam seus conteúdos.

Em FB_P, inicialmente dá-se destaque à parte estrutural-gramatical do LD, em que se afirma: "A gramática é, para nós, um instrumento que ajuda o aluno a se comunicar". O "verbo-ação" (função) é então apresentado como eixo gramatical do material. Essas formulações deixam clara a visão funcional de língua que permeia o material. "A cultura" é mencionada no final da apresentação como um ponto à parte, adicional (grifo nosso): "Outro ponto a destacar

é a apresentação <u>da</u> cultura brasileira em situações de vida cotidiana de modo a evitar os aborrecidos textos informativos".

Destacamos o uso do artigo definido "a" (de+a), que posiciona "a cultura" como um "pré-construído" exterior à língua. Para melhor entendermos essa asserção, vale detalharmos brevemente tal conceito proposto por Henry ([1969] 1993) e retomado por Pêcheux em *Semântica e Discurso* ([1975] 1988). O "pré-construído" é um elemento constitutivo do interdiscurso e se refere às construções já pensadas anteriormente, de maneira independente, que irrompem no discurso que está sendo construído no enunciado (intradiscurso). São elementos da exterioridade (discursos produzidos por outros) que, a partir de relações de paráfrase, substituição e sinonímia, por exemplo, reinscrevem-se no discurso do sujeito. No trecho de FB_P mencionado, o sintagma "a cultura" aparece como um "já-dito", cujo efeito de evidência de sentido – natural nos processos de assujeitamento e esquecimento – faz parecer que há *um* significado para cultura universalmente compartilhado. O uso do artigo definido "a", além disso, cria tanto uma dicotomia entre cultura e língua quanto um efeito de sentido de homogeneidade cultural. Ademais, a priorização dos elementos gramaticais evidencia não ser a questão cultural o aspecto didático mais relevante do material.

Em BV_P, de forma semelhante, indica-se o referido LD para "você que quer aprender o nosso português falado como ele é, sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa". No material, descrito como "dinâmico e interativo cujo foco central é a COMUNICAÇÃO" (grifo do LD), em separado, informa-se (grifo nosso): "um pouco de história, cultura e sociedade brasileiras faz parte deste livro". Nesse caso, como em FB_P, a cultura é representada como uma manifestação homogênea, porém separada não apenas da língua mas da história e da sociedade. Essa segmentação, a nosso ver, acaba por restringir a cultura a informações geográficas, manifestações populares e expressões artísticas.

Em NAB_P, de maneira análoga ao que ocorre nos dois livros já mencionados, a apresentação debruça-se primeiro sobre questões de língua e metodologia para, na parte final do texto, afirmar que o livro vai "muito além" das funções e estruturas e introduzir a apresentação do elemento cultural, a despeito de não se usar o termo "cultura". Esclarece-se que (grifo nosso):

"Informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural. / Desse modo, ao mesmo tempo em que adquire instrumentos para a comunicação, em português, o aluno encontra, também, elementos que lhe permitem conhecer e compreender o Brasil e os brasileiros."

Depreendemos dessa formulação dois aspectos concernentes à cultura: (1) se as informações sobre o país, seu povo e seus costumes estimulam a reflexão intercultural, cremos que isso se deva ao fato de serem esses os aspectos que formam a cultura brasileira; (2) O uso da conjunção "também" cria um efeito de sentido que introduz as características culturais como algo separado, acessório à língua, esta posta como o instrumento por si só responsável pela comunicação.

Infere-se, a partir dos excertos destacados nos três LDs, que a apresentação de aspectos referentes à cultura brasileira é essencial ao ensino da língua portuguesa a estrangeiros, embora a cultura, concebida de maneira bastante abrangente, seja vista como uma entidade inerentemente dissociada da língua. Infere-se, ainda, que a língua, cujo ensino figura como objetivo principal dos LDs, é compreendida como um conjunto de estruturas usadas para realizar ações e interagir com outros falantes, ou seja, um instrumento de comunicação, ao lado do qual aprende-se "também" a cultura do país.

Partimos, entretanto, do pressuposto de que a cultura está manifestada em todas práticas sociais de uso da linguagem verbal ou visual, por isso entendemos que qualquer materialidade linguística ou visual presente no corpus constitui-se em elemento apropriado para nossa análise, mesmo quando a atividade em foco descreve elementos tidos como "exclusivamente linguísticos", tais como, sintaxe, morfologia e fonética. Qualquer imagem (visual ou discursiva) criada nos LDs contribui para a construção de um imaginário acerca do Brasil, imaginário que se constitui, de forma geral, naquilo que os materiais consideram ser "a cultura" essencial ao ensino de PLE. Dessa forma, além de atentarmos para representações na forma de costumes e manifestações populares, por exemplo, observamos também o imaginário construído acerca do espaço físico-geográfico brasileiro.

Identificamos no corpus, por conseguinte, diversas representações de cultura, porém, para efeitos analíticos, concentrar-nos-emos em algumas que não apenas pela repetição, mas também pelo espaço dedicado a elas nos LDs, parecem-nos relevantes a esta discussão.

A fim de limitarmos o recorte de análise, deixamos de considerar algumas representações, não menos representativas, as quais identificam a cultura com, por exemplo, culinária, personalidades do mundo dos esportes, história política e econômica, problemas sociais (corrupção, greves), futebol, relação com o trabalho, música, literatura e hábitos televisivos. Importante destacar, a esse respeito, que nossa escolha por elementos de cultura visível, como denomina Erickson ([1989] 2010), deve-se ao fato de haver, nos LDs analisados, um número reduzido de atividades ressaltando aspectos de cultura de outra natureza, tais como: maneiras de agir, pensar e enxergar a realidade.

Nosso objeto de análise figurou-se em torno dos textos e figuras que representam a cultura brasileira na forma de manifestações populares e aspectos geográficos. Num segundo momento, enfocamos as representações da língua portuguesa para estabelecer relação com a visão de cultura veiculada pelos LDs e para pensar tanto os processos identitários que nela se manifestam quanto aqueles mobilizados na interação de aprendizes e professores com o material didático.

Lembramos, ainda, que exploramos os LDs em sua totalidade, não nos restringindo às seções explicitamente identificadas como "culturais", como os itens *Gente e Cultura Brasileira* do livro BV_P; afinal, como reitera Coracini (2016, p. 44) a partir de Lacan, não existe "língua sem a emergência da cultura e vice-versa".

2.2 MANIFESTAÇÕES POPULARES: ATRAVESSAMENTO DO DISCURSO FUNDADOR

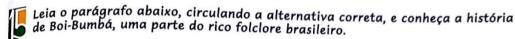
Num primeiro levantamento das representações de cultura veiculadas pelos LDs, percebemos certa recorrência do que podemos chamar de "manifestações populares", mais especificamente lendas (narrativas populares orais transmitidas no decorrer de gerações) e festas ou celebrações. Interessa-nos abordar os conteúdos tanto do ponto de vista temático

quanto das formulações empregadas, a fim de entrevermos quais imagens de cultura brasileira são criadas e quais são alguns possíveis efeitos de sentido suscitados.

2.2.1 LENDAS BRASILEIRAS: ESTEREÓTIPOS DE "BRASILIDADE"

Dois dos LDs examinados, a saber, BV_P e NAB_P, apresentam diversas lendas. Em BV_P, elas são identificadas, sobretudo, como "folclore". Atente-se para a adjetivação empregada na atividade a seguir:

E1 [BV P]



Mãe Catirina está grávida (e/mas/porque) tem desejo de comer língua de boi. Pai Francisco tem medo de o filho não nascer com saúde, (mas/por isso/porque) satisfaz o desejo da mulher e mata o melhor boi do rebanho de seu patrão. (Porque/E/Mas) ele descobre e manda prendê-lo. Pai Francisco sofre muito, (por isso/mas/porque) é salvo pelo pajé e pelo padre, que conseguem também ressuscitar o boi. (Porque/Mas/Por isso) o patrão perdoa a Pai Francisco e tudo se transforma em festa e comemoração.



Com essa história simples, enriquecida por ritmos, cores e muita gente, realiza-se, todos os anos, no final de junho, em Parintins, na Ilha de Tupinambarana, a 420 quilômetros de Manaus, um festival que é um dos maiores atrativos culturais e turísticos do Norte do Brasil.

Fonte: O Grande Livro do Folclore - 2000

Na instrução da atividade que apresenta o Boi-Bumbá, cujo objetivo linguístico é praticar algumas conjunções, bem como no último parágrafo, observamos o uso de termos que evocam riqueza e opulência (grifos nossos): "rico folclore brasileiro" e "[história] enriquecida por ritmos, cores e muita gente".

No texto que se segue, intitulado *O Folclore Brasileiro* [BV_P] (texto completo no ANEXO 1), particularmente nos dois primeiros parágrafos, há formulações similares (grifos nossos): "a tradição é sua escola e maior <u>riqueza</u>" e "grandeza do folclore brasileiro".

E2 [BV_P]

Na beira da "tuia" ou ao pé do fogo, o caboclo "garra a prosiá". Surgem histórias carregadas de fantasia, beleza e medo. Picando fumo, ele lembra daquela vez em que o cavalo de um compadre

apareceu todo maltratado e com a crina trançada. "É coisa de **saci-pererê**", explica. A conversa muda de rumo e ele fala de festas religiosas em que fé e prazer se misturam. A tradição é sua escola e maior riqueza. Nosso personagem ganha nomes e trajes diferentes pelo País, mas todos têm em comum características marcantes: vivem da terra, aprenderam tudo do modo mais difícil e são os grandes responsáveis pela grandeza do folclore brasileiro.

Estudiosos e escritores, como Américo Pellegrini Filho, não se cansam de beber nessa fonte e algumas obras-primas nasceram dessa relação. Luís da Câmara Cascudo é um deles. O seu *Dicionário do folclore* é indispensável para quem quer conhecer o assunto e descobrir que folclore é bem mais que histórias de animais estranhos e festas religiosas ou populares. Ele ensina que o homem



Observa-se, a partir dos termos destacados nos dois excertos, uma valorização da tradição (festas religiosas), das lendas (Boi-Bumbá, saci-pererê), da própria figura do caboclo – descrito como "responsável pela grandeza do folclore brasileiro" – e do folclore como um todo, cuja "riqueza" serve de fonte para estudiosos e escritores e gera nada menos do que "obras-primas", como o *Dicionário do folclore* de Câmara Cascudo. Relacionar as lendas a obras-primas as posiciona em uma esfera culturalmente elevada.

A validação do enaltecimento do "folclore brasileiro", no entanto, reside também no fato de terem sido escolhidos textos classificados como "autênticos" (amplamente utilizados em LDs a partir da Abordagem Comunicativa), os quais, via de regra, gozam de mais credibilidade e maior força argumentativa do que um texto produzido exclusivamente para fins didáticos. O texto *O Folclore Brasileiro* foi publicado na Revista Kalunga¹⁸. O excerto sobre o Boi-Bumbá, retirado da obra *O Grande Livro do Folclore*, de Carlos Felipe Horta, considerado um dos maiores folcloristas do Brasil, tem seu conteúdo legitimado, além de pela sua "autenticidade", pelo grau de especialidade de seu autor. Os dois excertos, por sua vez, encontram-se dentro de um LD, cujo poder de legitimação do saber, por si só, já é bastante significativo, conforme discutimos no capítulo 1 (PASSOS, 1999; GRIGOLETTO, 1999).

Voltemo-nos agora à análise mais detalhada das lendas encontradas em BV_P e NAB_P.

Considerando que as lendas, muitas vezes, associam fatos históricos a fatos irreais ou fantásticos e sabendo que elas são repassadas de geração a geração, sobrevivendo assim na memória de um povo, podemos afirmar haver nelas elementos de identificação cultural indicativos da eficácia desse imaginário criado na "relação do sujeito com aquilo que o representa" (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 125). As lendas e seus personagens operam atitudes, valores e aspectos fundamentalmente associados à cultura que as origina e às características de seu povo, o qual, em algum grau, tende a se reconhecer nessas narrativas. Daí decorre a relevância de examinarmos a natureza das lendas apresentadas nos LDs e o tipo de imaginário por elas construído.

Em BV_P, encontramos as seguintes lendas: saci-pererê, cuca, mula-sem-cabeça, negrinho do pastoreio, generoso, cão-da-meia-noite, vitória-régia, boto, Iara (mãe d'água), Rio Amazonas, curupira e lobisomem, as quais concentram-se, principalmente, no texto *O Folclore Brasileiro* (ANEXO 1), já mencionado, e na página seguinte a ele, no texto intitulado *Preferência Nacional*¹⁹.

¹⁷ O termo "autêntico" no ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente no que tange aos materiais didáticos, possui diferentes conceitualizações, algumas delas divergentes, conforme esclarece ANDRADE E SILVA (2017). Com base na tipologia proposta pela autora, consideramos "autênticos" para fins desta pesquisa "textos criados para um contexto de comunicação entre falantes externo ao ensino" (op. cit., p.24), adaptados ou não, isto é, com ou sem reduções, alterações lexicais e alterações gramaticais, correspondente aos dois primeiros tipos propostos por Andrade e Silva (op. cit.).

¹⁸ Revista mensal editada pela rede Kalunga de papelaria e materias para escritório

¹⁹ Retirado da Revista Kalunga

E3²⁰ [BV_P]

Preferência Nacional

ma pesquisa sobre os personagens folclóricos mais populares no País colocaria no topo da lista, ao lado do saci-pererê, a cuca, que pertence ao chamado ciclo da angústia infantil e não tem características físicas definidas. Por várias gerações, crianças que se recusam a dormir ou insistem em continuar tagarelando quando já estão deitadas são advertidas de que podem ser levadas pela cuca para um lugar misterioso. "Nana, nenê, que a cuca vem pegar", quem não conhece?

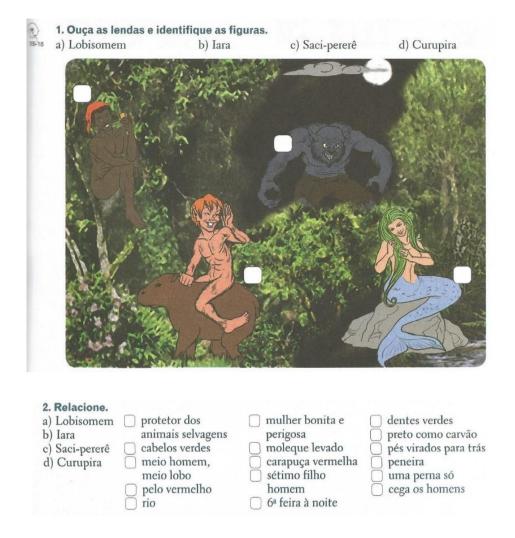
Outro campeão de popularidade é o curupira, um duende com cabeleira de fogo e calcanhares para a frente. É conhecido como guardião das florestas e em 1560 o padre José de Anchieta já registrava o terror que o mito causava aos índios: "É coisa sabida e pela boca de todos corre que há certos demônios e que os brasis chamam de curupira, que acometem aos índios muitas vezes no mato, dão-lhes de açoite, machucam-nos e matam-nos. São testemunhas disto os nossos irmãos, que viram algumas vezes os mortos por eles". Sua fama é tanta que em 11 de setembro de 1970 o então governador de São Paulo Abreu Sodré assinou uma lei instituindo o curupira como guardião das florestas e animais do Estado. A mula-sem-cabeça também provoca calafrios, não só no Brasil como em toda a América Latina. É definida como a forma que toma a concubina do sacerdote. Conta a lenda que a infeliz se transforma em um animal que assombra quem encontra. Seu galope é ouvido longe. Não tem cabeça, mas relincha e às vezes soluça como gente. Uma das formas de se quebrar o encanto é provocar um ferimento na vítima.

Essa é também uma das maneiras de livrar alguém da sina do lobisomem, uma lenda famosa em todo o mundo, que já serviu de tema para vários filmes e livros. A tradição vem da Grécia e na África existem tribos que em suas iniciações rituais garantem manter associações com lobos e tigres. Platão e Santo Agostinho falam dele. No Brasil não havia nada a respeito do lobisomem até a chegada dos portugueses. Foi importado da Europa e ganhou grande fama no País. É sina do oitavo filho de um casal com sete filhas transformar-se em lobisomem, meio lobo e meio homem, que aparece nas noites enluaradas de terças e sextas-feiras. No Nordeste dizem que doentes de amarelão também viram lobisomem.

As quatro lendas apresentadas em NAB_P, conforme a imagem que se segue, também figuram em BV_P. São elas: curupira, lobisomem, saci-pererê e Iara.

²⁰ Os parágrafos do excerto estão espaçados para fins de formatação.

E4 [NAB_P]



Podemos identificar nas lendas²¹ citadas três elementos temáticos recorrentes: medo, travessura e amor-sedução. Fazem parte das lendas que exploram o medo: saci-pererê²² (menino negro de uma perna só), cuca (velha assustadora que possui cabeça de jacaré), mula-sem-cabeça (mula que no lugar da cabeça apresenta uma tocha de fogo), cão-da-meia-noite²³ (enorme cão que fareja mulheres adúlteras), curupira²⁴ (menino travesso dos pés virados para trás que, por

²¹ Para conhecer os enredos das lendas, ler o Anexo 1.

²² O personagem saci-pererê trabalha tanto aspectos ligados ao medo quanto a travessuras.

²³ O personagem cão-da-meia-noite trabalha tanto aspectos ligados ao medo quanto a amor-sedução.

²⁴ O personagem curupira trabalha tanto aspectos ligados ao medo quanto a travessuras.

60

meio da criação de imagens ilusórias e assutadoras, protege a flora e a fauna) e lobisomem. Saci-pererê e generoso (índio convertido ao catolicismo) representam o elemento travessura. Iara (bela sereia que atrai os homens ao fundo do rio causando sua morte) e o boto (boto que se transforma em belo homem e seduz moças levando-as ao rio e as engravidando) estão diretamente relacionados à sedução, ao passo que as estórias sobre o surgimento da flor vitória-régia (fruto da paixão de uma índia pela Lua) e do Rio Amazonas (fruto da tristeza da Lua por não poder realizar seu amor pelo Sol) aludem ao amor. De todas as lendas encontradas nos dois LDs (BV_P e NAB_P), apenas o negrinho do pastoreio, vinculado a um aspecto religioso (Virgem Maria), não apresenta nenhum dos três elementos mencionados.

Parece-nos significativa a presença de narrativas de amor-sedução, medo e travessura nos LDs, uma vez que no imaginário perpetrado por diferentes discursos, por exemplo, da mídia e do turismo, tais características rotineiramente aparecem associadas a comportamentos típicos do brasileiro ou a uma aura de exotismo e mistério, frequentemente atribuída à cultura brasileira. Interessante notar a esse respeito que, segundo o texto *O Folclore Brasileiro* de BV_P (ANEXO 1), "o lado mais conhecido do nosso folclore é o que trata de festa e histórias assustadoras de animais estranhos". O texto *Preferência Nacional* de BV_P (E3) justamente reforça essa ideia, afirmando estar a cuca, ao lado de saci-pererê²⁵, no topo da lista de personagens folclóricos mais populares no Brasil, além de citar curupira, mula-sem-cabeça e lobisomem, todos associados, em algum grau, ao fantástico e ao atemorizante.

O fato de as lendas mencionadas estarem presentes nos LDs, no lugar de tantas outras possíveis, caracterizando assim um apagamento de outras narrativas, revela, a nosso ver, um viés etnocêntrico, tão afeito ao exótico e ao misterioso, característico da época dos Grandes Descobrimentos (século XV a início do século XVII), e que se estendeu até pelo menos o século XIX, época do surgimento da Antropologia. Sabemos, todavia, que, mesmo a Antropologia tendo se desenvolvido como ciência, abandonando, por exemplo, a teoria evolucionista, conceitos como determinismo biológico e determinismo geográfico perduram na memória discursiva, revelando-se em dizeres que fixam à cultura brasileira certas características.

²⁵ Welberg Vinicius Gomes Bonifácio, em seu artigo de 2017, intitulado *Mitos e Identidades Brasileiras: o Saci no cotidiano escolar*, traça um interessante histórico da representação do saci como símbolo da identidade nacional por meio de análise das obras de Monteiro Lobato. Bonifácio enfatiza a questão étnico-racial associada à figura do saci e mostra que, ao mesmo tempo em que objetivou valorizar e resgatar a cultura brasileira, Lobato inferiorizou a imagem do negro, ainda que tenha posteriormente suavizado o personagem, minimizando seu caráter assustador a fim de torná-lo mais palatável e apropriado ao fortalecimento de uma educação nacionalista (BONIFÁCIO, 2017).

Conforme ilustra Laraia (1997, p. 17), "muita gente ainda acredita [...] que os brasileiros herdaram a preguiça dos negros, a imprevidência dos índios e a luxúria dos portugueses".

De forma análoga, o tipo de representação imaginária da cultura brasileira que depreendemos das lendas encontradas nos LDs realça enunciados que podem nos remeter: à sedução e à disponibilidade sexual dos brasileiros (boto), marcadamente da mulher brasileira (Iara); a seres aterrorizantes (lobisomem, mula-sem-cabeça, etc.), como as anacondas gigantes retratadas em filmes de Hollywood e outros potenciais perigos; ao jeito travesso e malandro, por vezes revestido de alegria, correntemente atribuído aos brasileiros (saci-pererê, curupira e generoso); e ao misticismo comumente visto como exótico (neguinho do pastoreio), por exemplo, das religiões de matriz africana.

Essas imagens, quando constantemente reiteradas – não apenas por meio das lendas, mas em conjunto com outras relacionadas a festas e misticismo – e na ausência de reflexões que as relativizem e problematizem, como é o caso dos LDs examinados, podem criar um imaginário reducionista e estereotipado sobre a cultura brasileira.

Não estamos negando, com essa asserção, que as lendas, assim como os mitos, possam expressar características de fato representativas-construtivas de uma "brasilidade". Compreendemos o papel importante das narrativas orais na sobrevivência de tradições e no sentimento de pertença a uma cultura como parte da "narrativa da nação", assim definida por Hall ([1992] 2006). Segundo o autor, a cultura popular fornece imagens e símbolos que representam experiências partilhadas pelos membros daquela comunidade, e que constroem o sentido de nação e participam da formação identitária dos sujeitos, os quais se reconhecem nessas narrativas. Porém, as lendas presentes nesses LDs destinados a estrangeiros, por suas propriedades e pelo efeito de naturalização dos sentidos criados, fixam à representação da cultura brasileira imagens estereotipadas de sensualidade, malandragem e exotismo. Bhabha ([1994] 2007, p. 117) esclarece que "o estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade", mas porque apresenta uma forma fixa de representação, cuja repetição produz um efeito de verdade. O poder da representação, que tem o estereótipo como elemento chave, precisa ser entendido para além de suas formas econômica e de coerção física. Trata-se de uma manutenção da ordem simbólica exercida por aqueles que têm o poder de representar alguém (HALL, 1997).

As discussões levantadas sobre o estereótipo indicam ser ele uma fonte potencial de discriminação e causa de problemas sociais – principalmente em virtude dos movimentos migratórios recentes e da atual configuração multicultural de vários países –, como podemos observar em documentos oficiais, tal como, o *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (BEACCO et al., 2015) da Unidade de Políticas Linguísticas do Conselho da Europa. O guia defende que todas as disciplinas escolares devem, desde o ensino fundamental, desenvolver nos aprendizes atitudes críticas de apreço pela alteridade, a fim de minimizar ações etnocêntricas e egocêntricas, muitas vezes estimuladas pelos estereótipos engendrados pelas representações sociais dominantes.

2.2.2 NAS TRINCHEIRAS DA ALEGRIA, O QUE EXPLODIA ERA O AMOR: A ALEGRIA BRASILEIRA COMO IMAGINÁRIO

O segundo conjunto de representações de cultura cuja materialidade linguística nos permitiu produzir alguns gestos de interpretação é aquele que associa a cultura brasileira a acontecimentos festivos. Dois LDs do corpus trabalham com essas imagens de maneira mais destacada: FB_P e BV_P.

Em BV_P, identificamos uma predominância de festas descritas como "folclóricas". De maneira semelhante àquela observada na apresentação e articulação das lendas como forma de representação de cultura, encontramos formulações que descrevem as festas elencadas no sentido de valorizá-las, seja por sua "riqueza", seja por seu "reconhecimento internacional".

Neste texto de BV_P que se segue, último de uma série de cinco atividades concernentes ao tema "folclore" dentro da Unidade 20, são introduzidos cinco "eventos folclóricos" brasileiros:

E5 [BV P]

Ontem você discutiu com seu/sua colega sobre conhecer ao vivo o folclore brasileiro. Você acaba de ler no jornal o artigo abaixo e vai telefonar-lhe sugerindo programar uma viagem para conhecer um dos eventos folclóricos mencionados no artigo. Depois de conversar sobre a data, o local e as características de cada evento, escolha um deles e programe a viagem.

Não é só de histórias fantásticas que vive o folclore brasileiro. Algumas de nossas festas regionais são conhecidas internacio--nalmente e atraem turistas de todo o mundo. O "Círio de Nazaré", uma manifestação religiosa que acontece no segundo domingo de outubro, em Belém, Pará, é um bom exemplo. É tradicional desde o início do século XVIII e mistura fé e prazer. Arrasta uma multidão que dança, canta, bebe, come e paga promessas para Nossa Senhora de Nazaré. O ponto alto é a luta do povo por um lugar na imensa corda que acompanha a santa na procissão. É de origem portuguesa e é a festa mais concorrida do Norte e extremo Nordeste. Também tem grande prestígio na região o "Bumba-meu-boi", folguedo brasileiro de maior significação estética e social. Vai de meados de novembro a 6 de janeiro, Dia de Reis. Pertence ao ciclo do Natal e sua mais antiga citação foi feita pelo padre Miguel do Sacramento Lopes Gama, no Recife, em 1840. Vale a pena conhecer também a "A Procissão de Nossa Senhora dos Navegantes", realizada em Porto Alegre no dia 2 de fevereiro, chamada também de festa da Melancia. Centenas de barcos e milhares de fiéis participam da procissão fluvial. A imagem da santa é colocada em outra igreja e a procissão leva-a de volta à sua igreja, onde ficará até o ano seguinte. Tal qual na Bahia, como fazem os devotos de lemanjá, os gaúchos lançam nas águas do rio Guaíba presentes para a Nossa Senhora dos Navegantes: flores, fitas, grinaldas. As moças que desejam arranjar um bom casamento prometem dar seu vestido de noiva a Nossa Senhora se forem atendidas. A promessa é cumprida neste dia com o vestido de noiva sendo

lançado às águas. No fim da procissão começa a festa com barracas de comidas e bebidas típicas e muitas melancias.

Outra manifestação da riqueza do folclore brasileiro é "A Cavalhada". Todos os personagens típicos e tradicionais da cavalaria se encontram representados na Cavalhada brasileira. No passado constituía uma grande festa da qual participavam os grandes senhores de terras, os fazendeiros, que apresentavam os cavalos ricamente vestidos. Um dos poucos lugares a conservar a Cavalhada com o mesmo esplendor de antigamente é Montes Claros (Minas Gerais). Nas nossas Cavalhadas, a figura central é Carlos (Magno, o rei cristão. De fato, a Cavalhada é um tema religioso e tem a finalidade de transmitir uma lição cristã, a de que o Bem vence o Mal. Há dois partidos: os cristãos, que se vestem de azul, representando o Bem, o Céu, e os mouros, que se vestem de vermelho, representando o Mal, o Inferno. Além da parte religiosa, existe ainda a brincadeira com jogos atléticos que demonstram a perícia dos cavaleiros.

O Jogo das Argolinhas - Este jogo também tem origem portugue-sa. Apareceu no Brasil no século XVI e faz parte da cavalhada. Uma argolinha enfeitada com fitas é pendurada numa trave ou num poste enfeitado. Os cavaleiros devem retirar a argolinha com a ponta da lança no momento em que o cavalo passa debaixo do poste. Em seguida, o cavaleiro oferece a argolinha à amada ou a alguma jovem da assistência. O jogo da Argolinha é muito apreciado. A parte religiosa ou dramática, cheia de ostentação, representa uma luta entre cristãos e mouros sendo os infiéis batizados pelo rei cristão, Carlos Magno...

Encontramos, no início do primeiro parágrafo, o trecho (grifos nossos): "<u>Não é só de</u> <u>histórias fantásticas</u> que vive o folclore brasileiro. Algumas de nossas festas regionais são <u>conhecidas internacionalmente</u> e <u>atraem turistas de todo o mundo</u>".

Chama-nos a atenção a presença de uma reportagem que, na sequência de atividades voltadas às lendas e figuras míticas já mencionadas neste capítulo (saci, boto etc.), dá a entender, por meio da formulação "não é só de histórias fantásticas", que se intenta oferecer ao aprendiz uma expressão cultural mais palpável do que as lendas, ou seja, algo talvez mais desfrutável do ponto de vista turístico para o estrangeiro que estiver no Brasil: eventos e celebrações.

Interessa-nos observar, também, o enaltecimento do objeto descrito. Além do uso do substantivo "riqueza" para qualificar nosso folclore ("Outra manifestação da <u>riqueza</u> do folclore brasileiro é [...]"), atribui-se importância aos eventos, atrelando-os ao reconhecimento internacional e a seu apelo turístico (grifos nossos): "Algumas de nossas festas regionais são <u>conhecidas internacionalmente</u> e <u>atraem turistas de todo o mundo</u>". A obediência às regras da gramática normativa e a escolha de um léxico acessível parecem-nos típicos de textos jornalísticos voltados ao público geral, neste caso também com uma característica do discurso turístico-publicitário: seu caráter laudatório. A esse respeito, Grigoletto (2003, p. 351) esclarece: o "discurso didático-pedagógico concretizado no LD é entrecruzado por diversos

discursos de fora da escola". A autora cita os discursos científico, jornalístico, ecológico, político e publicitário. Em BV_P, bem como nos outros LDs analisados, o entrecruzamento é explícito, uma vez que o texto em questão foi retirado de uma revista.

A representação centrada em acontecimentos festivos, conforme inferida do excerto, explora a questão turística por meio não apenas das descrições de cada evento mas também na medida em que enfatiza a relevância desses acontecimentos. Esse viés é reafirmado na introdução da atividade, em que se pede ao aprendiz para escolher um dos eventos e programar uma "viagem".

Tanto na atividade de E5 [BV_P] que acabamos de discutir, quanto no texto *O Folclore Brasileiro* (ANEXO 1 [BV_P]) supramencionado e na atividade de compreensão auditiva que será apresentada a seguir, pareceu-nos relevante a presença de formulações que apontam para outro elemento referente às festas e celebrações: a união do elemento religioso ao profano.

No primeiro parágrafo de *O Folclore Brasileiro* (ANEXO 1), lê-se (grifo nosso): "[...] ele fala de festas religiosas em que <u>fé e prazer</u> se misturam". Dentro de uma mesma rede parafrástica estão as formulações "mistura fé e prazer", de E5 [BV_P] sobre o Círio de Nazaré, e "é um cortejo simples que <u>do sagrado passou para o profano</u> e para o carnavalesco", esta usada para definir o maracatu, representado nesta imagem que se segue sob número 2.

E6 [BV_P]



De fato, nas festas escolhidas em BV_P, percebemos haver destaque para aspectos tanto religiosos quanto laicos, algumas vezes apresentados em conjunto como parte de uma mesma festa. Em E6 [BV_P], além do maracatu, cuja característica sagrada, segundo o áudio, parece ter se dissipado – resumindo-se hoje em "uma mistura de música primitiva e de teatro" –, são retratados o frevo (não-religioso), a dança de fitas (festa natalina) e o Bumba-meu-boi do Maranhão (não-religioso). Em E5 [BV_P], além de Bumba-meu-boi e Círio de Nazaré, já mencionados, encontramos a Procissão de Nossa Senhora dos Navegantes – procissão em que as moças pedem por um marido e que termina em "festa com barracas de comidas e bebidas típicas e muitas melancias" – e a Cavalhada, cuja finalidade segundo o texto é "transmitir uma lição cristã", durante a qual realiza-se o Jogo das Argolinhas, em que um "cavaleiro oferece a argolinha à amada ou a alguma jovem da assistência".

Em NAB_P, encontramos apenas uma referência a festas. Lembramos, a esse respeito, que o volume analisado possui apenas oito unidades, pois faz parte de uma série de três livros, enquanto FB_P e BV_P são volumes únicos e possuem, respectivamente, 15 e 20 unidades. Pode haver, portanto, representações na série NAB_P que não serão contempladas nesta pesquisa, uma vez que não se trata de um estudo quantitativo.

A abertura da Lição 4 de NAB_P, intitulada *Imaginário Brasileiro*, traz as seguintes imagens ligadas a religiosidade e superstições.

E7 [NAB_P]



Logo em seguida, introduz-se o seguinte texto:

"Na noite de ano-novo, milhares de pessoas vão às praias, vestidas de branco, para oferecer presentes a Iemanjá, a "Rainha do Mar": perfumes, comida, espelhos. Também no dia 2 de fevereiro comemoram-na, desta vez como a santa católica 'Nossa Senhora dos Navegantes'. Um dos exemplos do sincretismo religioso no Brasil."

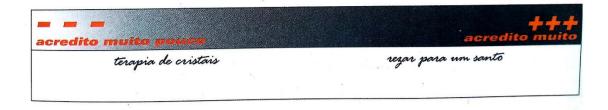
Depreendemos das imagens escolhidas em E7 [NAB_P] e do texto que as sucede um efeito de sentido segundo o qual a religiosidade ocupa um lugar central na cultura brasileira, dado que as celebrações escolhidas são de caráter sagrado. Posicionadas lado a lado, as imagens associam religiões e superstições dentro de um mesmo universo semântico, assim como pode ser observado no texto, em que se destaca a equivalência de Iemanjá a Nossa Senhora dos Navegantes. Podemos inferir daí que o povo brasileiro constitui-se em um povo místico e supersticioso, que faz uso de amuletos (como a figa da figura) para proteção contra má sorte ou forças maléficas. Vale salientar que o título da unidade, *Imaginário Brasileiro*, pode causar a impressão de que as representações de cultura veiculadas naquela lição estão desvinculadas dos autores, visto que a ideia de imaginário direciona o sentido para "o que se diz do Brasil" ou "o que pensam do Brasil", não caracterizando, portanto, a visão dos autores. O título, de certa forma, permitiria se reforçar estereótipos e reducionismos, posto que o termo "imaginário" funcionaria como uma espécie de licença para se falar sobre a cultura, para se redizer os "jáditos" acerca das especificações culturais brasileiras apresentadas na lição.

Parece-nos relevante a respeito do uso do sintagma "imaginário brasileiro" que, no E8 [NAB_P] que se segue, o material reúna numa mesma categoria: cristais, psicanálise, curanderia, simpatia, santos católicos, horóscopo, quiropatia, psicoterapia, cartomancia e medicina convencional, conforme veremos a seguir.

E8 [NAB_P]

3. Faça sua escala de credulidade pessoal. Compare-a com a de seus colegas.

terapia de cristais psicanálise medicina convencional psicoterapia quiropatia cartomancia rezar para um santo curandeiro horóscopo simpatias



Depreendemos da atividade dois possíveis efeitos de sentido não mutuamente excludentes. Primeiramente, a junção de termos diversos sob um mesmo prisma equipara atividades de uma esfera menos tangível, e até mesmo mística, com atividades do domínio científico, ou seja, todas possuem um mesmo status, podendo o aprendiz inclusive crer "muito" ou crer "muito pouco" nessas práticas, não havendo na atividade, todavia, a possibilidade de o aprendiz negar sua crença nelas. Tal funcionamento sugere-nos uma naturalização da ideia de que, no Brasil, o misticismo e a religiosidade são tão importantes quanto a medicina tradicional, reforçando, assim, o que já havíamos inferido na análise das imagens presentes na abertura da lição. Em segundo lugar, ao classificar as atividades como crenças, reduzem-se possíveis controvérsias, uma vez que a "credulidade pessoal" é uma questão subjetiva e teoricamente não discutível, isto é, ela não necessariamente corresponde a uma "realidade" ou "verdade universal"

Em nosso entendimento, o livro traz à discussão temáticas em geral evitadas nos LDs de língua estrangeira, como a religiosidade, e que contribuem para uma visão menos reducionista e menos higienizada dos aspectos culturais, ainda que mantenham esses significados dentro da "segurança" propiciada pela subjetividade da crença pessoal. Por outro lado, observamos no excerto que se segue, ainda dentro da mesma temática, formulações que abrem espaço a polêmicas.

E9 [NAB_P]

2. Entre as perguntas abaixo, escolha 5 e entreviste seu colega.

- a) Você é supersticioso/a?
- b) Você acredita em horóscopo?
- c) Você é religioso/a?
- d) Você iria a uma cartomante?
- e) Se você estivesse muito doente, procuraria i) medicina alternativa como última saída?
- f) Você tem certeza de que a medicina tradicional é a única que realmente funciona?
- g) Você está com dor nas costas: você procura seu médico, um quiropata ou seu massagista?
- h) Você está com azar financeiro: você procura seu banqueiro, sua cartomante ou seu bar?
- i) Você está com azar no amor: você começa a fazer ginástica, procura um perfume com poderes misteriosos ou decide desistir de tudo e virar monge?



Vemos que são sugeridos os mesmos assuntos do excerto anterior: superstição, horóscopo, religião, cartomancia, medicinas e simpatias. Mas, nesse caso, as respostas sugeridas nos balões de fala exploram variadas possibilidades: abster-se de responder ("Acho estas perguntas muito pessoais" e "Prefiro não participar desta discussão"), relativizar para evitar atrito ("Não acredito realmente, mas talvez funcione") e até mesmo discordar veementemente ("Eu nunca iria a um/a ..." e "Para mim é charlatanismo"). As formulações oferecidas ao aprendiz podem propiciar uma problematização das questões propostas e até mesmo um debate mais conflituoso ("Para mim é charlatanismo!"); porém, na medida em que as perguntas não se referem aos elementos culturais brasileiros apresentados na lição mas se direcionam à experiência pessoal dos aprendizes, bem como a suas crenças, enunciados associados especificamente ao Brasil não são abordados, mantendo, assim, o funcionamento dos excertos anteriores, que acaba por naturalizar alguns enunciados. Estes apontam os sentidos para uma certa direção – aquela que privilegia o misticismo e a superstição (e, por extensão, o exotismo) na cultura brasileira, deixando aparecer seu viés ideológico.

Observamos, dessa forma, que, nas representações analisadas, principalmente de BV_P e FB_P, fé e pândega coexistem harmoniosamente, não apenas pela inclusão dentro de um mesmo texto ou de uma mesma unidade do LD, como é o caso de E5 e E6 [BV_P], ambos da Unidade 20, mas pela coexistência dentro de uma mesma manifestação, como o Círio de Nazaré. Em NAB_P, por sua vez, sobressaem representações que filiam a cultura brasileira ao misticismo.

O funcionamento dessas representações, bem como daquelas que articulam as lendas, é bastante relevante na medida em que, segundo Neves (2013, p. 35), "os folguedos populares apresentam indubitável importância para a constituição de uma nacionalidade, por abarcarem uma série de saberes coletivos compartilhados por um povo, que neles se identifica enquanto comunidade". Com efeito, ressalta a autora, essas manifestações populares abarcam variados elementos culturais, tais como lendas, música, linguagem, canto, religião e danças, aos quais

acrescentamos culinária, superstições, crenças, mitos e, possivelmente, outros constituintes da cultura, o que sinaliza seu caráter abrangente e significativo.

Observem-se, por exemplo, as descrições das festas regionais em E5 [BV_P], trecho já mencionado. Fica claro o cunho católico desses eventos, esteja explícito no nome – tal como em "Círio de Nazaré" (cidade onde Jesus passou sua infância) e "Procissão de Nossa Senhora dos Navegantes" (um dos títulos dados à Maria, mãe de Jesus) – ou no detalhamento da manifestação cultural, como quando o texto informa ser o término do "Bumba-meu-boi" no Dia de Reis (dia em que Jesus recebeu a visita dos Reis Magos) e quando se refere à "luta entre cristãos e mouros" no trecho sobre o "Jogo das Argolinhas", que, por seu turno, faz parte da "Cavalhada", também descrita em E5. Em outros excertos analisados, porém, outras vertentes religiosas brasileiras são introduzidas. O E6 [BV_P] (atividade de compreensão auditiva cujo tema gira em torno de eventos folclóricos) versa, dentre outros itens, sobre o maracatu (grifos nossos):

"Nasceu no Recife, das procissões em louvor a Nossa Senhora do Rosário dos Negros que batiam o xangô (candomblé) o ano inteiro. É um cortejo simples que do sagrado passou para o profano, para o carnavalesco. Atribui-se sua origem ao Sudão da África por causa da presença da lua crescente nos seus estandartes, além de certos animais africanos como o elefante e o leão. Para alguns sociólogos o nome maracatu significa procissão; para outros significa debandar. No começo deste século, o maracatu tinha um cunho altamente religioso e era dançado em frente das igrejas. Hoje é uma mistura de música primitiva e de teatro que acontece no carnaval pernambucano. A RAINHA DO MARACATU dá um sabor especial ao maracatu, pois, com sua presença fixa-se a linha de matriarcado, tão do gosto africano. Os cantos e as danças são em louvor da boneca (calunga), ponto de concentração das atenções dos participantes e do público. Os personagens principais do maracatu são a rainha e a dama-do-paço. As figuras masculinas, como dom Henrique - o rei do maracatu e o índio tupi, não são muito importantes. No Recife, no carnaval, desfilam clubes, blocos, trocas (bloquinhos), caboclinhos e o maracatu, com suas várias nações (grupos humanos). Cada maracatu traz o nome de sua "nação", como por exemplo: Estrela brilhante, Cambinda velha e o famoso Elefante, fundado no século XIX. O maracatu deu origem a um ritmo musical mais lento do que o frevo que se propagou pelo Ceará e Alagoas" (transcrição do áudio de E6).

São apresentadas ao aprendiz informações tanto sobre elementos portugueses, como a figura do príncipe Dom Henrique, quanto sobre a colaboração indígena, na figura do índio tupi (ainda que vistos como menos importantes), mas, principalmente, sobre a forte base africana do maracatu, especificada nas referências ao candomblé, ao Sudão da África, aos animais

africanos, ao matriarcado africano e à Cambinda velha (preta-velha bastante conhecida hoje na religião de Umbanda).

Constatamos, ao analisar esses folguedos inseridos em BV_P (E5 e E6), que eles trazem ao aprendiz informações de variados âmbitos, tais como histórico, social, musical, geográfico e religioso, retratados, por exemplo, na exposição do sincretismo religioso, na origem do ritmo musical, na contribuição de diferentes culturas (portuguesa, indígena e africana) e na menção a várias regiões do país em E5 (Belém, PA; Recife; Rio Grande do Sul ["gaúchos"]; Bahia e Minas Gerais). Tal constatação corrobora a asserção de Neves (2013) quanto à importância dos folguedos na construção das identidades culturais, uma vez que abrangem múltiplos saberes coletivos de um povo, fornecendo indícios da possível razão de terem sido escolhidos como conteúdo didático para o ensino de PLE.

Entendemos, contudo, que as representações de cultura analisadas, centradas nos acontecimentos festivos, por figurarem em textos descritivos (tanto de áudio quanto escrito) — cujas atividades propõem ao aprendiz somente identificar as festas (E6) ou escolher uma delas para visitar (E5) — e por enaltecerem o valor dos eventos identificados como "folclore brasileiro", mencionando, inclusive, seu poder de atrair turistas, terminam por causar o que Peruchi e Coracini (2003) chamam de "folclorização" da cultura. Segundo as autoras, um dos efeitos desse processo, pelo qual se retratam o que seria "típico" da cultura, é o de se representar a cultura como turística, o que, a nosso ver, implica em prováveis estereotipias e idealizações.

Se tomarmos em conta o papel do LD no discurso pedagógico, faz-se evidente a relevância de discutirmos a maneira como ele representa as culturas dos países retratados. Tilio (2010) aponta que o LD tem, muitas vezes, regulado o trabalho do professor, sobrepujando as vozes tanto deste quanto dos aprendizes, processo que o autor denomina "ditadura do livro didático". Considerando a abundância de informações que um LD pode mobilizar – com foco nos tópicos e contextos culturais –, Tilio (2010, p. 171) afirma:

Ao participarmos de uma prática discursiva, como o uso de um livro didático, além de percebermos e considerarmos as identidades sociais dos participantes dessa prática, estamos também trabalhando na construção e reconstrução das identidades sociais desses participantes, assim como das nossas próprias.

Tendo em mente, então, o pressuposto de que o discurso do LD colabora na construção das identidades dos partipantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de um idioma, voltamo-nos a outra imagem, não menos relevante, relacionada a alguns dos

acontecimentos festivos encontrados. Vejamos alguns trechos retirados de E1, E5 e E6, todos de BV_P (grifos nossos):

El (acerca do festival de Parintins): "história enriquecida por <u>ritmos</u>, <u>cores e muita</u> <u>gente</u>";

E5 (acerca do Círio de Nazaré): "<u>arrasta</u> uma <u>multidão</u> que <u>dança, canta, bebe, come</u> e paga promessas";

E6 (acerca do frevo): "O frevo é uma <u>dança coletiva</u> do carnaval pernambucano. É tão <u>frenético e alucinante</u> que cada um por si <u>ferve</u> a seu modo, <u>até a exaustão</u>".

Nota-se que todos os excertos fazem referência à música ou dança ("ritmos", "dança") e à grande quantidade ou agrupamento de pessoas ("muita gente", "multidão", "coletiva"). Embora esses elementos, em si mesmos, já evoquem imagens que sugerem movimento, alegria e celebração, percebemos certa intensificação dessas características na hipérbole criada pelo uso dos adjetivos "frenético" e "alucinante" ao se referir ao frevo. Ambos adjetivos carregam semanticamente a ideia de algum tipo de loucura ou delírio, de estar fora de si, e resultam na metáfora criada pelo uso do verbo "ferver" (origem do termo "frevo"), sugestivo de movimentos acelerados e exaltados, ação que, conforme o texto, é executada "até a exaustão". Na esteira desses sentidos, temos a imagem do Círio de Nazaré que "arrasta" uma multidão. O verbo "arrastar" possibilita pensarmos a procissão como um agente encantatório ao qual as pessoas não podem resistir e por isso são seduzidas, efeito reforçado pelo assíndeto "dança, canta, bebe, come e paga promessas", cuja sucessão de verbos, sem o uso de conectivos, cria uma ideia de excesso e arrebatamento. A representação das festas brasileiras nos três excertos aponta para imagens de excitação e júbilo coletivo, apresentando, assim, o Brasil como o país da euforia-alegria.

Considerando nossas reflexões acerca dos eventos festivos até agora analisados, podemos afirmar que o livro BV_P constrói um imaginário da cultura brasileira produtor de sentidos de grandiosidade ou riqueza cultural e de um incansável festejar que seria típico do povo brasileiro, um povo simultaneamente religioso e profano.

Parece-nos significativo que BV_P encerre o livro com um longo texto adaptado do Almanaque Abril sobre o Carnaval (ANEXO 2). Assim como grande parte dos escritos descritivos do livro, oferecem-se informações históricas sobre a origem do que o livro denomina "uma das maiores manifestações de cultura popular do Brasil", "uma mistura de festa, espetáculo, arte e folclore", bem como sobre seu desenvolvimento e manifestações regionais, como a micareta, "festa carnavalesca comemorada fora da época do Carnaval".

Cabe destacar aqui alguns aspectos que pudemos inferir a partir do texto.

Atentamos, primeiramente, para sua longa extensão, sendo ele um dos poucos textos do livro que ocupam uma página inteira, o que dá ao leitor a impressão de que o Carnaval é uma manifestação de grande representatividade na cultura brasileira. Alia-se a isso o fato de constar no texto não somente uma descrição detalhada de diferentes expressões carnavalescas (escolas de samba, trios elétricos, micareta e frevo), mas também dados sobre sua origem na Antiguidade e desenvolvimento até chegar ao Carnaval que conhecemos hoje. Para tal, faz-se amplo uso do tempo presente do indicativo em seu recurso histórico, como nos exemplos (grifos nossos): "chega ao Brasil no século XVII", "no fim do século XIX surgem sociedades carnavalescas", "em 1899, a pianista Chiquinha Gonzaga (1847-1935) lança a marcha" e "a denominação escola de samba nasce no Rio de Janeiro em 1928". Tal uso do presente é comum em escritos historiográficos quando se intenta atribuir à narrativa certa vivacidade, possibilitando que visualizemos, no presente, os acontecimentos relatados. A fartura de datas e números (duplo sublinhado nos exemplos) colabora para esse caráter "histórico" do texto, cujo efeito é de realidade indiscutível dos conteúdos.

Tal estilo de descrição cria um efeito de verdade que legitima o discurso de um material que já goza de um status de portador de um saber verdadeiro, inquestionável — efeito, nesse caso, reforçado pela ausência de introdução, atividades, reflexões ou questionamentos, visto que o texto toma uma página inteira e não se requer do aprendiz ação alguma.

O texto, acompanhado de título colorido, adornado por serpentinas e foto de um folião fantasiado, ao ser apresentado como última leitura do livro, parece de certa forma propor-se a encerrar a aprendizagem "com chave de ouro", trazendo uma mensagem final (exatamente por isso talvez mais duradoura na mente do leitor) de que o Brasil é um país permanentemente em festa, inclusive, com carnavais fora de época, como mencionado no texto em referência à micareta.

Outra indicação da relevância do Carnaval na representação da cultura brasileira em BV_P aparece na Unidade 4, intitulada *Meu Futuro*. Na seção *Psiu!*, destinada mormente à

apresentação de vocabulário, oferece-se uma lista de datas comemorativas. Note-se que a única imagem escolhida para ilustrá-las é a de uma mulher vestida com trajes carnavalescos.

E10 [BV P]



A imagem, em conjunto com as outras referências carnavalescas encontradas, possibilita-nos inferir que o LD em questão atribui ao Carnaval papel proeminente na representação da cultura brasileira. Acreditamos, ainda, haver certa regularidade em BV_P no sentido de reforçar alguns estereótipos, quais sejam, de que o Brasil e, consequentemente, seu povo, valorizam todo tipo de festividade e de que as celebrações são ricas e exuberantes. Ademais, a foto em questão, ao mostrar um corpo feminino semi-nu, mantém uma representação do Carnaval que corrobora sua associação com a sensualidade, particularmente da mulher brasileira. Esse efeito de sentido pode ser percebido também neste exercício de BV_P (Unidade 17 intitulada *Lazer em Casa*)²⁶:

_

²⁶ Sonhar não custa nada / E o meu sonho é tão real / Mergulhei nessa magia / Era tudo o que eu queria / Para esse carnaval / Deixe a sua mente vagar / Não custa nada sonhar / Viajar nos braços do infinito / Onde tudo é mais bonito / Nesse mundo de ilusão / Transformar o sonho em realidade / E sonhar com a Mocidade / É sonhar com o pé no chão / Estrela de luz / Que me conduz / Estrela que me faz sonhar / Ai, amor! / Amor sonhe com os anjos / Não se paga pra sonhar / Eu sou a noite mais bela / Que encanta o teu sonho / Te alucina por te amar / Vem nas estrelas do céu / Vem na lua-de-mel / Vem me querer

E11 [BV_P]

250	The state of the	spaços em branco. Can	-
	CONTAG NÃO CUETA	100	17
	Paulinho Mocidade/Dic	NADAI OU QUASE NADA o da Viola/Molegue Silveira	
SONHAR NÃO	NADA	ESTRELA DE LUZ	
E O MEU SONHO È	REAL		
The second secon	SSA MAGIA	QUE ME CONDUZ	
ERA TUDO O QUE EU		ESTRELA QUE ME FAZ SOI	NHAR
PARA ESSE CARNAVAL		41 41400	
		AI, AMOR	
DEIXE A SUA	VAGAR	AMOR, SONHE COM OS	
NÃO CUSTA	SONHAR	NÃO SE	PRA SONHAR
VIAJAR NOS	DO INFINITO	EU SOU A	MAIS BELA
ONDE TUDO É MAIS	DO INFINITO	QUE	O TEU SONHO
NESSE MUNDO DE		TE	POR TE AMAR
	IO EM REALIDADE	VEM NAS	DO CÉU
É SONHAR COM A	O EM REALIDADE	VEM NA LUA-DE-MEL	
É SONHAR COM O	NO CHÃO	VEM ME QUERER	
E SOTHING COM O	NO CHAO		

O samba-enredo *Sonhar Não Custa Nada! Ou Quase Nada* versa sobre como o Carnaval nos possibilita, por sua "magia", sonhar, configurando-se como um "mundo de ilusão" que, contraditoriamente, "transforma o sonho em realidade", tudo isso promovido por um elemento etéreo, a "estrela de luz". Essa característica mística otimista, uma mistura de ilusão e realidade, dá lugar, na segunda parte da música, a formulações que evocam o amor romântico, ainda envolto num ar onírico celestial ("sonhe com os anjos"), mas que, conforme a música vai chegando ao fim, mobilizam traços amorosos mais carnais ou eróticos. Isso se dá a partir da referência à "lua-de-mel", alusiva ao sexo, e no uso do verbo "querer" junto ao pronome oblíquo "me" ("vem me querer"), que em língua portuguesa habitualmente indica desejo sexual.

Observamos em FB_P, por sua vez, um funcionamento discursivo diferente do de BV_P mas que resulta em algumas imagens semelhantes quanto ao tema "Carnaval".

Campinas, 07 de agosto de 1989

Acabei de receber a carta confirmando sua vinda para o Brasil. Já estou fazendo mil Oi, Douglas

planos para nossas férias. Olhei na folhinha (calendário) e vi que você vai estar aqui pianos para nossas ierias. Omei na iominna (caiendario) e vi que voce vai estar aqu durante o carnaval. Pô, cara! vai ser um barato! (Puxa amigo, vai ser sensacional!)

Bom, o carnaval do Rio de Janeiro, do qual provavelmente você já ouviu falar, é o mais famoso. Domingo e segunda as grandes escolas de samba — com até cinco mil pessoas! desfilam na Avenida Marquês de Sapucaí. Vale a pena ver. As fantasias são lindas, os — desiliam na Avenida Marques de Sapudal. Vale a pena ver. As lantasias sao linuas, os carros alegóricos são muito criativos e o efeito visual é incrivel. É impossível ficar parado ao som do batuque das baterias. Você vai ficar de queixo caído.

Em Salvador, a gente dança vinte e quatro horas por dia atrás do som de um trio elétrico (que é um caminhão com uma superaparelhagem de som). São mais de vinte trios

que invadem a cidade com uma música contagiante. Imagine a loucura!

Mas ainda não acabou. Em Recife o carnaval também é muito famoso. Lá se dança o mas amua nao acaucu. Em reche o carnaval campem e muico ramoso. La se dança o frevo, que eu, particularmente, "curto" (gosto) muito. A grande característica do carnaval de Salvador e Recife é a participação de todos: moradores, turistas, todo mundo vai para as ue parvador e neche e a participação de todos: moradores, turistas, todo mundo vai para e ruas dançar. Então, prepare suas pernas, porque descansar, só mesmo na quarta-feira de

Douglas, escreva-me para eu saber o que você "está a fim" (está com vontade) de fazer, e assim "bolar" (organizar, planejar) nosso roteiro. Como você vê, eu usei algumas cinzas. das girias que você queria saber. Deu para entender?

Tchau "bicho" (cara, amigo)

Geraldo.

EXPRESSÃO ESCRITA

Escreva uma carta para um amigo brasileiro, convidando-o para alguma festa típica de sua região. Conte-lhe os detalhes da comemoração.

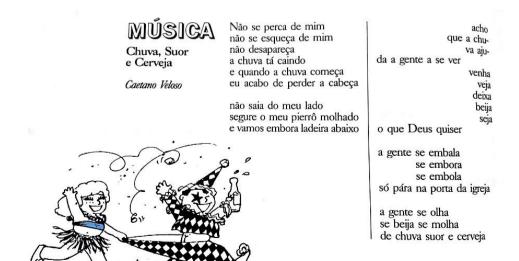
As informações sobre o Carnaval são introduzidas em uma carta escrita por Geraldo, brasileiro, a Douglas, seu amigo estrangeiro. No primeiro parágrafo, dá-se a entender que Douglas não teria conscientemente planejado estar no Brasil durante o Carnaval: "Olhei na folhinha (calendário) e vi que você vai estar aqui durante o carnaval". A despeito disso, Geraldo passa a descrever diferentes manifestações carnavalescas pelo país. Notamos que o texto, apesar do registro informal caracterizado pelo uso de gírias ("pô", "cara", "barato", "bicho", "curto"), exclamações (!) e expressões idiomáticas ("ficar de queixo caído"), possui caráter didático, evidenciado pela abrangência de descrições (Rio, Salvador e Recife) que visam a ensinar o estrangeiro sobre a festa que, como sabemos, é indubitavelmente a manifestação cultural brasileira mais divulgada na mídia.

O modo de apresentação do conteúdo dessa atividade, ou seja, uma carta entre amigos, está justificado nos dizeres da apresentação de FB_P, em que se afirma: "Outro ponto a destacar é a apresentação da cultura brasileira em situações de vida cotidiana de modo a evitar os aborrecidos textos informativos". Nesse exemplo, em vez da legitimação advinda dos discursos jornalístico e historiográfico, tal qual em BV_P, a validação das informações fornecidas faz-se, principalmente, pelo discurso do personagem Geraldo, um "legítimo" membro da cultura brasileira, posição que lhe atribui certa autoridade para falar sobre a própria cultura.

Podemos notar, contudo – não obstante a apresentação do Carnaval de modo diverso, isto é, por meio de uma carta –, as mesmas imagens de multidão, euforia, exotismo e grandiosidade percebidas em BV_P. Observe-se a adjetivação utilizada nas descrições dos carnavais do Rio de Janeiro, Salvador e Recife (grifos nossos): "as grandes escolas de samba – com até cinco mil pessoas", "fantasias são lindas, carros algóricos são muito criativos e o efeito visual é incrível", "Você vai ficar de queixo caído". Percebemos, claramente, que os qualificativos criam um efeito de maravilhamento oriundo da beleza e magnitude do evento, resultando numa alegria eufórica, uma "loucura", que torna "impossível ficar parado", afinal, levados pela "música contagiante", "a gente dança vinte e quatro horas por dia" numa celebração em que "todo mundo vai para as ruas dançar". Atente-se, também, para o uso dos pontos de exclamação após "barato", "sensacional" e "loucura", os quais conferem ao texto uma vertente de empolgação e exaltação.

Referências ao Carnaval aparecem também nesta música da Unidade XII de FB_P, utilizada para introduzir o modo imperativo dos verbos. Observe-se a imagem em que figuram uma foliã e um folião vestido de Pierrô, personagem da Commedia dell'Arte que, assim como Colombina e Arlequim, tornou-se figura tradicional do Carnaval brasileiro.

E13 [FB P]



Interessante observar a inclusão dos elementos "cerveja" e "suor" não só no título da música ("Chuva, Suor e Cerveja") mas nos versos finais ("a gente se olha / se beija se molha / de <u>chuva suor e cerveja</u>"), criando uma imagem emblemática do Carnaval relacionada à sensualidade (tal como em BV_P) e à euforia. As pessoas suadas em decorrência da folia, sob efeito de bebida alcóolica, perdem a cabeça ("eu acabo de perder a cabeça") e se beijam na porta da igreja. Observe-se que o elemento divino (Deus) também é mencionado, possibilitando a interpretação de que os brasileiros são um povo de fé mas que, durante o Carnaval, permitem-se deixar levar pela sedução e "seja o que Deus quiser".

Ainda em FB_P, outra festa utilizada como representação da cultura brasileira aparece em uma carta escrita pelo mesmo personagem, Geraldo, a seu amigo australiano. Trata-se das festas juninas. Nesta atividade, cujo objetivo é praticar preposições e contrações, Geraldo deixa claro que não é especialista no assunto, mas sua nacionalidade e a declaração de já ter participado de muitas festas juninas funcionam como uma espécie de legitimização de seu conteúdo. Esse modo de apresentação das festas juninas segue o mesmo padrão de evitar aborrecer o aprendiz com textos informativos; contudo, percebemos na parte em que são descritas as celebrações algumas formulações que assemelham-se ao tom "enciclopédico" dos textos de BV_P (marcadamente aqueles sobre folclore e Carnaval).

E14 [FB_P]

	Campinas, 27 de junho de 1988	
Na sua última carta, você me pediu juninas. Eu não sou um especialista ass muitas. As festas juninas são comemoradas Antônio (dia 13/6), São João (dia 24/6) e São Ped muito populares Brasil todo. São rea escolas, fazendas, jun As crianças adoram o mês jun artifício, fogueiras e balões região, mas aqui no estado de São Paulo, além fazemos doce de batata doce, pé-de-moleque, I zona rural. A bebida é uma mistura zona rural. A bebida é uma mistura zona rural. A bebida é uma mistura zona rural. O ponto alto por isso o nome quentão. O ponto alto por isso o nome quentão. O ponto alto retratam a origem rural dessa festa bem cair	homenagem a Santo Iro (dia 29/6), santos católicos alizadas clubes, clubes, igrejas, e até mesmo fogos de 3. A comida varia de região fogos de 4. A comida varia de região com de pipoca e amendoim torrado, nó paçoca e muitas outras coisas tipica cachaça e gengibre reque também estamos no inverno festa é a dança da quadrilha (squa: 1. Para de provincia de para	es —

Bom, Douglas, acho que já deu ver o progresso que você tem fe erros. Sua última carta estava quase erros. Sua última carta estava quase erros. porque estou dormindo em pé. Aliás, tenho est porque estou dormindo em pé. Aliás, tenho est férias escolares estão chegando e vou acampa faculdade.	udado demais. Graças .r meus amigos Um abração para você do Geraldo.
P.S Aqui vai mais uma música para você to	_{ocar} no violão.
P.S Aqui vai mais und	

Atente-se, por exemplo, ao uso da voz passiva, mais característico de textos acadêmicos, jornalísticos ou historiográficos, em "As festas juninas <u>são comemoradas</u> homenagem" ou "<u>São realizadas</u> clubes" (grifos nossosl). Colabora também para esse tom mais enciclopédico a especificidade das datas dos santos no trecho "Santo Antônio (dia 13/6), São João (dia 24/6) e São Pedro (dia 29/6)", informação incomum em uma carta informal, além de ser conhecimento pouco provável para um jovem da faixa etária de Geraldo.

Quanto ao aspecto de euforia-alegria, podemos dizer que nesse texto a ênfase dada é menor do que aquela encontrada nos textos sobre o Carnaval. Ainda assim, destaca-se a dança, "da qual quase todos participam", como ponto alto da festa, com realce para as "roupas muito coloridas", elementos que suscitam um regozijo coletivo, do qual fazem parte música, dança, culinária, bebida e fogos de artifício. O reforço de imagens associadas à euforia-alegria dá-se de fato na atividade posterior, anunciada no post scriptum da carta: "Aqui vai mais uma música para você tocar no violão". A letra da música *Festa do Interior* (com as cifras) é apresentada como forma de ilustração do que seria uma festa junina:

E15 [FB_P]

Festa do Interior Moraes Moreira/Abel Silva canta: Gal Costa

G

Fagulhas, pontas de agulhas

Am

Brilham estrelas de São João

D7

Babados, xotes e xaxados

Segura as pontas, meu coração

Bombas da guerra magia

sol7

Ninguém matava

C

Ninguém morria

G

Nas trincheiras da alegria

D7

O que explodia

G7

Era o amor

B7

Ardia aquela fogueira

Em

Que me esquentava a vida inteira

A7

Eterna noite

D7 C

G

Sempre a primeira festa do interior

Note-se que o verso "Bombas da guerra magia", na medida em que alude a um confronto bélico, transporta o leitor a um ambiente de movimento, barulho e adrenalina, porém o substantivo "magia", usado com valor de adjetivo para tipificar "guerra", aponta para características relacionadas a uma atmosfera fantástica criada sob o brilho das estrelas e proteção de um santo católico ("Brilham estrelas de São João"), onde não existem mortes ("Ninguém matava / Ninguém morria") mas "trincheiras da alegria" em que "O que explodia / Era o amor". Observamos, por conseguinte, tanto a associação da festa junina com o elemento euforia-alegria quanto a sugestão de um mundo de sonho e fantasia, esta última análoga à imagem transmitida pelo samba-enredo do E11 [BV_P] por meio dos termos "sonho", "magia", "mundo de ilusão", "estrela de luz" e "anjos".

2.2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise dos excertos citados concernentes a manifestações culturais, especificamente lendas e festas brasileiras, permite-nos interpretar que a concepção de cultura veiculada pelos LDs privilegia representações da ordem do exótico, do misterioso (com elementos de

misticismo e religiosidade), do eufórico e, em algumas ocasiões, do sensual, as quais podem levar os usuários do material a deduções pautadas num imaginário etnocêntrico.

O imaginário construído nos LDs ecoa enunciados acerca do Brasil e seus habitantes que remontam à Carta de Pero Vaz de Caminha²⁷ (1º de maio de 1500), uma espécie de "certidão de nascimento" do país. Nela, os habitantes desta terra são descritos de forma a se ressaltar além de sua alegria e hospitalidade, também seus corpos nus. Os índios, e principalmente as "graciosas" índias de vergonhas de fora, "riam e folgavam muito", dançando e bailando, uma "gente boa e de bela simplicidade". Tal descrição remete-nos, por exemplo, à imagem do Carnaval veiculada não apenas nos LDs analisados mas em grande medida na mídia, em que todos, envoltos por uma atmosfera de sensualidade propiciada pelos corpos semi-nus, dançam e cantam em júbilo até a exaustão, muitas vezes tomados pela embriaguez.

No decorrer da história do Brasil, juntaram-se forçadamente a essa "gente inocente" (os índios), que precisava ser salva pela religião católica (segundo a carta de Caminha), os africanos escravizados, o que caracterizou o Brasil, assim como outros territórios do Novo Mundo em geral, "como provedores de gêneros exóticos, cativos e ouros" (RIBEIRO, [1995] 2015, p. 25). Darcy Ribeiro (op. cit.) aponta que esse novo povo, cuja mestiçagem é amiúde enfatizada e não poucas vezes exaltada, caracteriza-se "pela inverossímil alegria e espantosa vontade de felicidade" (op. cit., p.17), sentimentos reiteradamente associados em diferentes discursos ao povo brasileiro (ainda que sem o elemento da inverossimilhança), dentre eles o discurso dos LDs, conforme pudemos observar nos excertos analisados. Lembramos, ademais, que as referidas imagens aparecem associadas à riqueza, suntuosidade e reconhecimento, não apenas interno mas internacional, num claro processo de enaltecimento das manifestações populares brasileiras.

2.3 GIGANTE PELA PRÓPRIA NATUREZA: UFANISMO NA REPRESENTAÇÃO DE ASPECTOS GEOGRÁFICOS BRASILEIROS

Saltou-nos à vista, durante o levantamento preliminar das representações de cultura nos LDs, a abundância de referências a localizações geográficas brasileiras em diferentes formas:

²⁷ Usamos uma versão da carta disponibilizada pelo NEAD (Núcleo de Educação a Distância) da Universidade da Amazônia que, no entanto, não se encontra mais acessível. A versão utilizada não informa data de edição.

81

simples menções, descrições demográficas e textos de caráter turístico, às quais adicionam-se textos e imagens acerca de elementos da natureza brasileira.

Para o historiador e antropólogo Roberto DaMatta (1993, p. 104), em sistemas de origem extrativista tal qual o brasileiro,

[...] não teríamos propriamente a fórmula moderna de um universo humano que, situado acima da natureza, antropocentricamente a exclui, mas a ideia relacional e inclusiva da natureza *na* cultura, tanto quanto da cultura *na* natureza.

Considerando ainda que no caso do Brasil "as representações do mundo natural e da sociedade refletem um mesmo conjunto de valores" (DAMATTA, op. cit., p. 112), entendemos que as informações relativas à geografia do país²8 veiculadas nos LDs são apresentadas como características culturais brasileiras que devem ser ensinadas. Ademais, conforme conjecturamos anteriormente a respeito dos dizeres dos autores, a separação entre língua e cultura que pode ser inferida das apresentações dos LDs bem como o destaque explícito dado à presença da cultura – em contraste com os elementos "exclusivamente linguísticos" – permitem-nos interpretar que quaisquer referências à natureza e ao território brasileiros podem ser entendidas como cultura, do contrário não fariam parte do conteúdo didático desses materiais e, portanto, mostram-se apropriadas para a análise que propomos.

2.3.1 VALORIZAÇÃO DA EXTENSÃO TERRITORIAL BRASILEIRA: USOS DO MAPA DO BRASIL

Pareceu-nos significativa a presença, nos três LDs analisados, de uma imagem que faz referência direta ao território do país: o mapa do Brasil.

Na Lição 8 de NAB_P, intitulada *O português mundo afora*, o Brasil é destacado em vermelho dentro de um mapa-múndi que identifica todos os país falantes de português. A imagem sugere-nos uma valorização da extensão territorial do país que, apesar de sua considerável dimensão, pode ainda ser desconhecida por alguns. Observe-se como o hemisfério

²⁸ Segundo o dicionário Michaelis on-line, geografía é a "ciência cujo objetivo é descrever a forma, os acidentes físicos, os fenômenos biológicos, o clima, as produções, a população e as divisões políticas que ocorrem na Terra".

norte não apenas aparece achatado e, por conseguinte, reduzido, mas também cortado, deixando em evidência principalmente Brasil e África.

E16 [NAB_P]



Em FB_P, por sua vez, de 15 unidades que constituem o material, 14 são abertas por uma imagem do mapa brasileiro, dentro do qual são fornecidas as seguintes informações: as 5 regiões; os estados; as capitais, mais algumas cidades dos estados RJ e SP; extensão territorial, extensão da costa e população (IBGE); aeroportos (classificação por tamanho e fluxo); principais rios; fusos horários; temperaturas médias anuais; tipos de clima; Amazônia Legal; florestas e devastação; distância em linha reta entre Brasília e as capitais estaduais; densidade demográfica; recursos minerais.

No exemplo que se segue (E17), encontrado na abertura da Unidade IV de FB_P, atentese para a informação fornecida no interior do mapa: "O Brasil é o 5° país do mundo em extensão territorial com 8.511.965 km2 / Extensão da costa 7.408 km / População 160.000.000". Apesar de desatualizado para um livro comercializado ainda hoje, o conteúdo evidencia tanto a grande extensão territorial do país, ranqueando-o como 5° país do mundo, como também o grande número de habitantes.

E17 [FB_P]



O mapa do Brasil também pode ser encontrado em BV_P. Neste, além de se colocar na página final do livro um mapa do Brasil de página inteira (indicando as 5 regiões, os estados e suas capitais), pequenos mapas do país são utilizados para ilustrar o sumário com cores específicas atribuídas a cada tempo verbal, funcionando como um código de identificação.

E18 [BV_P]



No quadro, de inúmeras imagens possíveis que serviriam o propósito de identificar as cores e tempos verbais, escolhe-se o mapa do Brasil, que se constitui em um importante símbolo nacional, ainda que informal, ao lado de símbolos oficiais como a bandeira e o hino, também apresentados em BV_P.

O trecho inicial do texto que se segue [BV_P], a despeito de não introduzir a imagem do mapa, é representativo desse efeito de sentido construído pelos documentos cartográficos, que põe em evidência a grande área ocupada pelo país.

E19 [BV_P]

O PAÍS E O IDIOMA



sta imensidão cercada pelo Oceano Atlântico, pelas Guianas, pelo Suriname, pela Venezuela, pela Colômbia, pelo Peru, pela Bolívia, pelo Paraguai, pela Argentina e pelo Uruguai tem um nome imponente: REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. É um país bom para nós, brasileiros, e para todos que nos visitam ou que mudam para cá: não temos guerras nem grandes catástrofes naturais. Muitos de nós, contudo, passam por muitas dificuldades financeiras, mas é da nossa gente enfrentá-las sempre com otimismo e alegria. O Brasil é dividido em 5 regiões e cada qual é conhecida dentro e fora do país por algumas características bem marcantes. O Norte abrange a Amazônia, com seu grande rio, afluentes, sua linda e rica floresta, seus índios, seus botos-cor-de-rosa e demais lendas. É num estado Nordestino que se fala o português mais correto do Brasil: no Maranhão. É também no Nordeste que se encontram algumas das

praias mais famosas e tão bonitas que atraem turistas do mundo inteiro. Na Região Sudeste está uma das cidades mais conhecidas do mundo, verdadeiro cartão-postal do Brasil: o Rio de Janeiro, com sua belíssima vista, a estátua do Cristo Redentor e... suas mulheres bonitas. A capital do país, Brasília, se situa no Distrito Federal que está na Região Centro-Oeste. Já boa parte dos imigrantes italianos, japoneses e alemães optou por habitar na Região Sul, onde provavelmente o clima se aproxima mais ao das suas terras de origem. Um grande elo de união do nosso povo é que em todas as regiões do Brasil fala-se português!

No decorrer desta unidade você terá oportunidade de conhecer muito, muito mais sobre esta linda terra onde canta o sabiá!!

Observe-se o uso do polissíndeto com a repetição da preposição "por": "Esta imensidão cercada pelo Oceano Atlântico, pelas Guianas, pelo Suriname, pela Venezuela, pela Colômbia,

pelo Peru, pela Bolívia, pelo Paraguai, pela Argentina e pelo Uruguai tem um nome imponente: REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL". Além do uso explícito da ideia de vastidão propiciado pelo substantivo "imensidão", reforça-se essa imagem por meio do efeito de acréscimo causado pelo polissíndeto na listagem do oceano e dos países com os quais o Brasil faz fronteira. Tal enumeração, na medida em que salienta um oceano e nove países fronteiriços (onze se subdividirmos as guianas em três), revela sentidos ufanistas.

A presença do mapa do Brasil nos LDs, acrescida de dados, imagens e formulações que evidenciam, por exemplo, sua grande extensão territorial, sugerem, por conseguinte, uma representação do país como um gigante, fato que não causa estranhamento a L. Oliveira (2000, p. 69), para quem "o sucesso das interpretações que falam da singularidade brasileira, em termos de espaço, é maior e mais durável do que o da retomada dos eventos históricos".

2.3.2 A REITERAÇÃO DO PARADISÍACO NA REPRESENTAÇÃO DA NATUREZA BRASILEIRA

A questão geográfica em nosso corpus, no entanto, não se limita ao mapa do Brasil. Deparamo-nos também com várias imagens e textos cujos conteúdos evocam elementos da natureza, tais como relevo, fauna e flora.

Neste trecho de uma carta de FB_P (carta completa no ANEXO 3), em que o personagem Geraldo escreve mais uma vez para seu amigo australiano Douglas, observem-se as descrições do Pantanal:

E20 [FB_P]

Douglas, tenho algumas novidades para contar. Imagine que meu pai me convidou para fazer uma pescaria no Pantanal. Vou perder uma semana de aula, mas vai valer a pena. Nós não sabemos se vamos de carro, trem ou avião até Corumbá. Depois, para conhecer o interior do Pantanal, só mesmo de barco. Os rios são imensos, com até 25 metros de profundidade! Com a cheia, eles transbordam e cobrem toda a planície. Formam um grande alagado, assim como uma espécie de mar com inúmeras ilhas. Imagine que só o Pantanal (uma região do Mato Grosso do Sul) tem uma área quase do tamanho do estado de São Paulo! Não é inacreditável? A quantidade de jacarés, capivaras e outros animais que gostam de viver à beira d'água é surpreendente. E as aves então? Uma variedade imensa!

Duas características da materialidade linguística chamaram-nos a atenção: o uso dos qualitativos e o estilo da descrição. Observem-se as formulações usadas para se referir aos rios (grifos nossos): "os rios são <u>imensos</u>", "formam um <u>grande</u> alagado", "como uma <u>espécie de mar</u> com <u>inúmeras</u> ilhas". Percebe-se que os termos destacados evocam grandes dimensões e abundância. O predicado atribuído ao Pantanal, como um todo, segue essa mesma linha semântica ao comparar as dimensões da região com a de um estado brasileiro: "quase do tamanho do estado de São Paulo", tudo isso classificado como "inacreditável". Também nas referências aos animais são apontadas as incríveis quantidade e variedade: "A quantidade de jacarés, capivaras e outros animais [...] é surpreendente" e "E as aves então? Uma variedade imensa!"

Nos moldes das representações das manifestações populares analisadas na seção anterior, aqui também percebemos escolhas lexicais que causam um efeito de sentido de maravilhamento diante da vastidão da área e da imensa variedade da fauna, reforçado pelo uso dos pontos de exclamação após "25 metros de profundidade!", "quase do tamanho do estado de São Paulo!" e "uma variedade imensa!".

Interessante notar que, diferentemente do observado nas cartas referentes às festas (Carnaval e festas juninas), alguns problemas são mencionados, neste caso o risco de extinção de algumas espécies causado pela poluição ambiental, o que propicia uma quebra na imagem edênica que está sendo criada. Propõe-se após a carta que os alunos falem sobre os problemas ecológicos do Brasil.

E21 [FB_P]

O grande problema é que os produtos químicos usados nas plantações de soja (são pulverizadas de avião) estão provocando um verdadeiro desastre. Os animais já estão sofrendo as consequências. Algumas espécies tendem a desaparecer, já que não conseguem procriar. Ouvi dizer que os ovos de certos pássaros não formam a casca protetora devido aos agrotóxicos que estão poluindo os rios. Não é um crime?

Esse trecho da carta menciona o desastre causado pelo uso de produtos químicos nas plantações de soja, com sérias consequências para os animais.

A desestruturação do discurso ufanista em relação à natureza faz-se possível – conforme já comentado quando da análise das formulações que representam a cultura sob a forma de festas – a partir da visão de discurso como *acontecimento* (PÊCHEUX, [1983] 1997), posto que todo enunciado pode tornar-se outro, pode reestruturar-se. A esse respeito, Carmagnani (2015, p. 19) postula:

[...] entendemos que nossa memória é uma rede complexa que pode ser desestabilizada por outro(s) sentido(s), reestruturada a partir de nova(s) experiências e, ao mesmo tempo, pode criar resistência(s). Ela não é cumulativa, isto é, ressignificamos nossa(s) memória(s), reescrevemos nossa história a cada nova experiência, reorganizando nosso passado, suas impressões que ficaram na memória, as imagens que temos (ou tínhamos) de nós e dos outros, afetados ideologicamente pelos discursos que circulam e que circularam em nossa sociedade.

A desestabilização da imagem paradisíaca provocada pela inserção da formulação "o grande problema é que os produtos químicos [...] estão provocando um verdadeiro desastre" aponta para dois gestos interpretativos. Se por um lado a ressignificação da memória discursiva decorrente da apresentação desse "crime", assim descrito no final do trecho ("Não é um crime?"), caracteriza uma prática contrária à higienização dos LDs — cuja principal característica é silenciar problemas sociais, políticos, econômicos, ecológicos, dentre outros, suscitando representações idealizadas da cultura (CORACINI, 2016) —, por outro lado, o problema em questão é apresentado como decorrente da ação do ser humano sobre a natureza, não afetando, consequentemente, uma exuberância que seria intrínseca à natureza brasileira, efeito positivo retomado logo depois no parágrafo seguinte (sobre a Amazônia).

E22 [FB_P]

Não vejo a hora de chegar o dia da partida. Meu pai está feito eu, animadíssimo com a viagem. Ele ainda não conhece o Pantanal, apesar de já ter ido aos lugares mais incríveis, como a Amazônia, por exemplo. Lá, perto do Acre, ele viu árvores de tamanho incalculável. Numa outra parte, perto das Guianas ele conheceu muitas tribos de índios. Puxa! Você não tem vontade de fazer uma "expedição" dessas? Que aventura, hem?

Veja-se a adjetivação atribuída à região amazônica, retratada como um dos "lugares mais <u>incríveis</u>", onde o pai de Geraldo "viu árvores de tamanho <u>incalculável</u>", e onde podem-

88

se conhecer "muitas tribos de índios", num provável entrecruzamento do discurso antropológico, evidenciado no trecho "Você não tem vontade de fazer uma 'expedição' dessas?" pelo uso do termo "expedição" entre aspas.

Reitera-se, com o uso dos adjetivos "incríveis" e "incalculável", o efeito de deslumbramento suscitado no trecho inicial sobre o Pantanal e que, ao destacar o elemento indígena e a vontade de se fazer uma "expedição", ecoa elementos de uma memória discursiva atrelada ao estereótipo do antropólogo que se "aventura" visitando tribos ditas primitivas, à la Indiana Jones, numa consequente associação do Brasil a um imaginário de aspecto selvagem e exótico. Retoma-se, assim, nesse parágrafo, o tom entusiasmado do início da carta e com o qual a carta se encerra ("Meu pai está feito eu, <u>animadíssimo</u> com a viagem"), caracterizando dessa forma uma prevalência de imagens positivas.

Acerca do estilo da descrição, apesar de não se tratar de um texto "autêntico" retirado de, por exemplo, uma revista, e de sabermos estarem sendo evitados textos informativos "aborrecidos" (segundo a apresentação de FB_P), parece-nos marcante a interferência do discurso jornalístico-turístico, principalmente no que diz respeito a dados que normalmente não são de conhecimento geral e, assim sendo, não seriam de conhecimento do personagem Geraldo, como a profundidade dos rios e a comparação do tamanho do Pantanal ao tamanho do estado de São Paulo, já mencionadas anteriormente.

Em NAB_P, por sua vez, o entrecruzamento de discursos ao se mencionar a natureza brasileira é feito de maneira desvelada. Observe-se este exercício proposto na Lição 7 intitulada *Lazer*.

²⁹ Segundo Rocha (2006), foi precisamente uma expedição, a Expedição ao Estreito de Torres (Oceania) em 1888/89, que representou o nascimento da Antropologia Moderna.

E23 [NAB_P]



A reprodução de um folheto turístico divulga trilhas de caminhadas, com seus respectivos níveis de dificuldade, bem como o que é aconselhável levar nesses passeios. Encontramos, no lado direito deste folheto turístico, menções a três trilhas que levam a cachoeiras: uma "na divisa dos estados de São Paulo e Minas", onde, ao final da caminhada, pode-se tomar "um bom banho em uma cachoeira", uma segunda que parte de "Campos de Jordão", durante a qual pode-se tomar um "superbanho de cachoeira e de rio" e a terceira em Santa Bárbara ("Cachoeira do Capivari"), onde há "cachoeiras e imensas piscinas naturais. Exaltam-se no folheto as belezas naturais dos locais citados com o uso de termos que constroem, por meio do uso de hipérboles, a imagem de um país de grandes encantos ou, como cantaria Jorge Ben Jor, de "um país tropical, abençoado por Deus e bonito por natureza". Tal efeito de exagero se dá pela escolha de adjetivos como "magnífica caminhada", "surpreendente visão", "belíssimo bosque" e "imensas piscinas naturais", além de termos como "superbanho de cachoeira", "acima das nuvens", "muitos espetáculos".

A proposta da atividade é que os aprendizes discutam e escolham juntos uma das excursões. Chamou-nos a atenção, mais especialmente, além do engrandecimento das qualidades desses locais, a desproporção do tamanho da imagem de uma cachoeira que ocupa

grande parte da página seguinte, invadindo, inclusive, o espaço de duas atividades não relacionadas, uma sobre música (A3) e outra sobre futebol (A4).

E24 [NAB_P]



A escolha temática da foto, aliada às dimensões desproporcionais da imagem da cachoeira (em relação ao tamanho da atividade que ilustra), são indicativos de uma supervalorização do elemento natureza, este tipicamente associado ao Brasil, sobretudo no âmbito turístico.

Neste texto de BV_P, cuja unidade tem como tema *O local de trabalho*, encontramos representações semelhantes, porém, observamos outro viés de abordagem das questões naturais, desta vez atinente à agricultura e ao capitalismo. O texto trata de investidas de grupos estrangeiros no beneficiamento da castanha do caju.

E25 [BV_P]



Cresce participação estrangeira em negócios de caju

Indústrias alugam equipamentos para grupos internacionais beneficiarem o principal produto de exportação do Ceará

Têm sotaque cada vez mais forte as negociações envolvendo o principal e mais tradicional produto de exportação do Ceará: a amêndoa da castanha do caju. Depois de se acostumar com a presença norte-americana e com a participação portuguesa na Resibras (Resinas do Brasil S.A.), o setor é novamente alvo das investidas de grupos estrangeiros. Desta vez, no entanto, para fincar pé em solo cearense os estrangeiros adotaram estratégia diferenciada. Em vez de investimento em instalações industriais ou participação no capi-

tal social de empresas locais, a opção preferen-

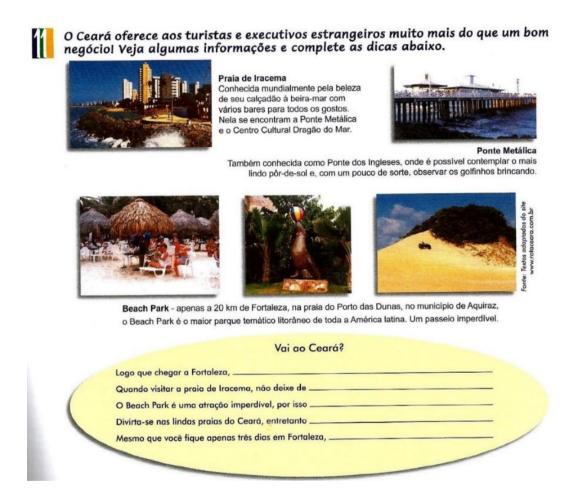
cial tem sido contatos de prestação de serviços. Na prática, os grupos internacionais adquirem a matéria-prima e remuneram as fábricas pela tarefa de beneficiar a castanha.
Segundo o engenheiro de produção Edmar
Vieira Filho, os grupos internacionais pagam,
em média, US\$ 24 pelo beneficiamento de
cada caixa da amêndoa - 22,68 quilos. O Brasil
produz cerca de 180 mil toneladas anuais de
castanha. O Ceará, com 363 mil hectares plantados, responde por cerca de 50% da safra
brasileira e concentra 80% das exportações.

Fonte: Texto adaptado de artigo de Darlan Moreira no jornal Gazeta Mercantil – 2003

Algumas formulações do texto nos levam a inferir certo descontentamento em relação à participação de empresas estrangeiras nos negócios brasileiros. Atente-se para o trecho (grifos nossos): "Depois de se <u>acostumar</u> com a presença norte-americana e com a participação portuguesa na Resibras (Resinas do Brasil S.A.), o setor é novamente <u>alvo das investidas</u> de grupos estrangeiros". O uso do verbo "acostumar" insinua que houve, pelo menos inicialmente, algum desconforto causado pela "investida" estrangeira, por si só, termo que indica um ataque agressivo corroborado pelo uso do substantivo "alvo". A sugestão de um sentido de resistência por parte dos brasileiros pode ser inferida pelo uso da expressão "<u>fincar pé</u> em <u>solo</u> cearense", no parágrafo seguinte, que remete à ideia de introduzir-se com firmeza, enraizar-se, e ecoa sentidos concernentes à conquista de terras e à chegada dos portugueses que aqui se arraigaram. Para "fincar pé" no Brasil, os grupos estrangeiros precisaram adotar "estratégia diferenciada", termos que sugerem estratégia militar ou de ocupação e indicam a presença de insistência por parte dos estrangeiros.

Duas páginas à frente, ainda dentro da mesma unidade, deparamo-nos com mais um texto sobre o Ceará, desta vez com claro viés turístico, o qual, adverso à resistência inicial à investida estrangeira inferida de E25, deixa-nos entrever sentidos de complacência e hospitalidade. Observe-se inicialmente o enunciado do exercício.

E26 [BV_P]



O trecho "o Ceará <u>oferece</u> aos turistas e executivos estrangeiros <u>muito mais do que um bom negócio</u>" (grifos nossos) faz clara referência ao texto precedente sobre beneficiamento da castanha de caju (E25), contudo, o uso da formulação "muito mais do que um bom negócio" leva-nos a crer que o texto anterior estaria mostrando a turistas e executivos de outros países "bons negócios", ou seja, as grandes vantagens de se investir no Brasil, uma forma de propaganda para atrair investimentos. O enunciado do E26, porém, ao fazer uso do verbo "oferecer", contradiz os sentidos de resistência e insatisfação (ainda que não duradouros)

inferidos do texto anterior. Vemos aqui que o Ceará oferece (de bom grado), além de oportunidades financeiras, oportunidades de desfrute, tais como a "beleza do calçadão à beiramar", "o mais lindo pôr-de-sol", "golfinhos brincando" e "o maior parque temático litorâneo de toda a América latina", todas vinculadas a elementos da natureza.

A propósito dessa visão edênica de natureza, observada nos três LDs analisados, e da exploração iniciada com a colonização que outrora caracterizou nossa história e que permanece sob a roupagem do atual sistema capitalista neoliberal, DaMatta (1993, p. 105) esclarece:

Concomitante à visão edênica da natureza que passivamente espera pelo seu explorador, há a ideia de que o Brasil não foi *fundado* mas *descoberto*. Ou seja, estamos diante de uma representação naturalista segundo a qual "Portugal" encontrou e se apropriou do "Brasil" por acaso, no curso de uma bem-fadada viagem. Como se o Brasil já estivesse pronto e à espera do colonizador português [...]

Os efeitos de sentido construídos no texto de viés turístico ressoam a imagem de um Brasil passivo, conforme representado pelos portugueses, cuja natureza abundante se oferece generosamente ao colonizador (DAMATTA, op. cit.), este encarnado, no texto, na figura do estrangeiro. Em E25, por sua vez, a despeito de a materialidade verbal do texto possibilitar uma desestruturação do discurso colonialista, abrindo espaço para um discurso de resistência, o trecho final, na medida em que destaca os "363 mil hectares plantados" produtores de "180 mil toneladas anuais de castanha", cria um imaginário de prodigalidade da natureza, a qual existiria para o proveito humano e benefício dos estrangeiros que assim o desejarem.

É relevante notar, todavia, que tais efeitos de sentido, construídos no acontecimento de nosso gesto interpretativo, possivelmente, como é característico do discurso, surgem à revelia do autor do texto, dos autores do LD e da editora. Vale ressaltar ainda que as possibilidades discursivas aqui mencionadas podem ou não ser trazidas à discussão pelo professor. Assim como todos os sujeitos, nós, analistas de discurso, somos atravessados pela ideologia e, por conseguinte, nosso olhar se mostra localizado (CARMAGNANI, 2015), o que implica em dizer que o professor e o aprendiz podem realizar gestos interpretativos diferentes dos que aqui apresentamos.

De volta ao primeiro excerto (E25), notamos que ele não vem acompanhado de atividades ou instruções, isto é, não é pedido ao aprendiz que realize algo. O texto aparece entre duas atividades sem indicação para o aprendiz lê-lo, o que, possivelmente, restringe-o a uma função ilustrativa. No segundo excerto (E26), sugere-se uma atividade em que, com base nas

atrações turísticas expostas, o aprendiz deve dar dicas a visitantes sobre esses mesmos locais, mantendo o trabalho com o texto no nível da compreensão literal. Essa estruturação do trabalho com o conteúdo didático, por conseguinte, desfavorece o aprofundamento da análise textual, o que, por sua vez, cria um efeito de evidência dos sentidos, não cedendo espaço a outros níveis de interpretação.

Gostaríamos de retomar o E19 [BV_P] explorado na seção sobre o mapa do Brasil, pois ele encerra representações que se mostraram recorrentes no corpus e que desejamos recapitular.

O primeiro parágrafo, conforme analisado previamente, ressalta a "imensidão" do território brasileiro, que se soma a uma "imponência" que o nome do país teria: "REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL".

O PAÍS E O IDIOMA

sta imensidão cercada pelo Oceano Atlântico, pelas Guianas, pelo Suriname, pela Venezuela, pela Colômbia, pelo Peru, pela Bolívia, pelo Paraguai, pela Argentina e pelo Uruguai tem um nome imponente: REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. É um país bom para nós, brasileiros, e para todos que nos visitam ou que mudam para cá: não temos guerras nem grandes catástrofes naturais. Muitos de nós, contudo, passam por muitas dificuldades financeiras, mas é da nossa gente enfrentá-las sempre com otimismo e alegria. O Brasil é dividido em 5 regiões e cada qual é conhecida dentro e fora do país por algumas características bem marcantes. O Norte abrange a Amazônia, com seu grande rio, afluentes, sua linda e rica floresta, seus índios, seus botos-cor-de-rosa e demais lendas. É num estado Nordestino que se fala o português mais correto do Brasil: no Maranhão. É também no Nordeste que se encontram algumas das

praias mais famosas e tão bonitas que atraem turistas do mundo inteiro. Na Região Sudeste está uma das cidades mais conhecidas do mundo, verdadeiro cartão-postal do Brasil: o Rio de Janeiro, com sua belíssima vista, a estátua do Cristo Redentor e... suas mulheres bonitas. A capital do país, Brasília, se situa no Distrito Federal que está na Região Centro-Oeste. Já boa parte dos imigrantes italianos, japoneses e alemães optou por habitar na Região Sul, onde provavelmente o clima se aproxima mais ao das suas terras de origem. Um grande elo de união do nosso povo é que em todas as regiões do Brasil fala-se português!

No decorrer desta unidade você terá oportunidade de conhecer muito, muito mais sobre esta linda terra onde canta o sabiá!!

Outros elementos, no entanto, podem ser observados, todos eles representativos de imagens estereotipadas às quais se associa o país, mormente nos discursos turístico-publicitário: "não temos guerras nem grandes catástrofes naturais"; existem dificuldades financeiras, "mas é da nossa gente enfrentá-las sempre com otimismo e alegria"; a "linda" Amazônia e sua "rica" floresta abrigam "índios" e "botos-cor-de-rosa"; as praias nordestinas são as "mais famosas e

tão bonitas"; a cidade do Rio de Janeiro é "belíssima" e possui "mulheres bonitas". As formulações destacadas pintam um quadro idílico, tanto do território e de suas qualidades naturais quanto do povo brasileiro, aqui descrito como sempre feliz apesar dos infortúnios, como se num estado perpétuo de alegria carnavalesca em que a língua figura como um redundante "elo de união" entre todos os habitantes do Brasil, incluindo os imigrantes ("italianos, japoneses e alemães").

A ênfase dada pelos LDs aos aspectos geográficos brasileiros, caracterizada principalmente pelo enaltecimento da vastidão territorial e da exuberância da fauna e da flora, está diretamente ligada a uma questão identitária do país, conforme sugere L. Oliveira (2000). A socióloga frisa a centralidade do espaço territorial na construção de uma identidade brasileira, formulando a hipótese de que "a geografía teria fornecido o mais forte embasamento para a construção dos modelos de identidade nacional que tiveram maior êxito" (L. OLIVEIRA, 2000, p. 11). A singularidade de nossa natureza, aliada a imagens muitas vezes paradisíacas, outras vezes ameacadoras, por conta dos perigos e mistérios dos trópicos, caracterizam o ufanismo, segundo a autora (op. cit., p.69), "como ideologia fundada na natureza e na relação desta com o caráter do povo, produzindo o sentimento de identidade nacional". Esse ufanismo, muitas vezes expresso na forma de valorização da natureza, de fato, teve papel central no período pósindependência, em que os artistas e intelectuais buscaram, na esteira da emancipação política, emancipação também cultural. O período pós-1822 viu surgir o movimento Romântico nas artes, fecundo de obras literárias nacionalistas e patrióticas, em especial na sua fase inicial, as quais buscavam, na autoafirmação, na idealização de um passado originalmente brasileiro (indianismo) e na valorização da natureza, refúgio para as angústias humanas e uma nova identidade apartada de Portugal (L. OLIVEIRA, 2000; BACKES, 2000). É desse espírito patriótico que surge a imagem do Brasil como um "gigante pela própria natureza", propagada pelo hino nacional (1831) e retomada nas representações dos aspectos geográficos brasileiros.

Os enunciados que surgiram a partir da Carta de Pero Vaz de Caminha foram periodicamente reinseridos, parafraseados e reverberaram, por exemplo, na literatura romântica brasileira, mantendo-se em circulação na memória discursiva, para irromper agora no discurso dos LDs, como deixou-nos entrever a referência explícita em E19 [BV_P] a Gonçalves Dias, cujas obras renderam-lhe o título de "poeta nacional do Brasil". O trecho "esta linda terra onde canta o sabiá", no final do texto, remete diretamente a um de seus poemas ufanistas, *Canção do Exílio* (1843), que diz: "Minha terra tem palmeiras, / Onde canta o Sabiá; / As aves, que aqui gorjeiam, / Não gorjeiam como lá".

2.4 O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA

Durante levantamento das representações de cultura nos LDs de PLE, deparamo-nos com enunciados que não apenas se materializam pela língua, mas que falam *sobre* a língua, não restritamente acerca de seus elementos estruturais mas sobre a língua como instituição nacional, de modo a apresentá-la como um dos fatores determinantes da coesão e identidade brasileiras.

Partimos do pressuposto de que a língua é um sistema cultural e, por conseguinte, não poderia estar dissociada da cultura (KRAMSCH, 2013; CORACINI, 2016). Para Lo Bianco (2003, p. 26):

A língua é única, entretanto, dentre os sistemas culturais, em que ela não só reflete as experiências e valores da cultura à qual ela dá expressão, mas também desempenha papel central na formação da cultura. É por meio da língua, não exclusivamente mas predominantemente, que qualquer sistema cultural é preservado e transmitido, e é por meio da língua que a mudança é negociada e incorporada aos sistemas culturais.³⁰

Sendo assim, tomamos as representações de língua veiculadas pelo LDs como representações de cultura, ou seja, *falar sobre* a língua portuguesa do Brasil é também *falar sobre* a cultura brasileira.

Trazemos à discussão mais uma vez o E19 [BV_P]. Em seu trecho final, lê-se: "Um grande elo de união de nosso povo é que em todas as regiões do Brasil fala-se português!" Interessante observar a importância atribuída à língua como instrumento de coesão nacional e que, conforme depreendemos do texto a seguir de BV_P, generosamente absorve influências de outras culturas.

_

^{30 &}quot;Language is unique, however, among all cultural systems, in that it not only reflects the experiences and values of the culture that it gives expression to, but it also plays a major role in forming culture. It is through language, not exclusively but predominantly, that any cultural system is preserved and transmitted, and it is through language that change is negotiated and incorporated into cultural systems" (tradução nossa).

Dia da Língua Nacional

Não é difícil entender como um gigante territorial (8.511.965 km²) como o Brasil, que possui cinco Regiões distintas e com peculiaridades de costumes, alimentação e hábitos, que tem como idioma oficial a língua portuguesa, não tenha — também — expressões, palavras e denominações de coisas e lugares regionalizadas, em decorrência de sua colonização. Porém, essas influências só fizeram enriquecer, ainda mais, o tão rico idioma português. E neste 21 de maio, comemoramos o Dia da Língua Nacional.

Quando aqui aportaram os portugueses, depararam com estranho idioma, o tupi-guarani, do qual muita coisa ficou, principalmente na fauna (capivara, sabiá, quati...), na flora (ipê, pitanga, caju, mandioca...) e em nomes geográficos (Pindamonhangaba, Niterói...) e próprios (Ubirajara, Jurandir...).

Com a vinda dos escravos, chegaram também os idiomas ioruba e quimbundo que formaram novas palavras sendo que

algumas delas continuam presentes não só nos guetos dos grupos afros da Bahia e nos morros cariocas, como também nos ritmos musicais, nos rituais religiosos e na diversidade gastronômica. Só para exemplificar, hoje degustamos acarajés, vatapás, abarás, carurus e outras guloseimas. Podemos até dançar um samba ou um maxixe, fazendo cafuné no parceiro moleque.

A essa mistura, foram acrescentados os costumes dos outros povos, como o inglês, o espanhol, o italiano, o holandês. Daí, o Brasil ser esse grande e diversificado tacho cultural, gastronômico e linguístico, com sotaques característicos de cada uma das cinco regiões brasileiras.

Com a globalização e a informatização, novas palavras foram inseridas no idioma português e que, infelizmente, se tornaram quase impossíveis de traduzir, como: abajur, toalete, delivery, fast-food, mouse, hard disk, bookstore, sanduíche, futebol.

Fonte: Texto adaptado de artigo de Maria da Graça FSN, para o jornal SPNorte – 2008

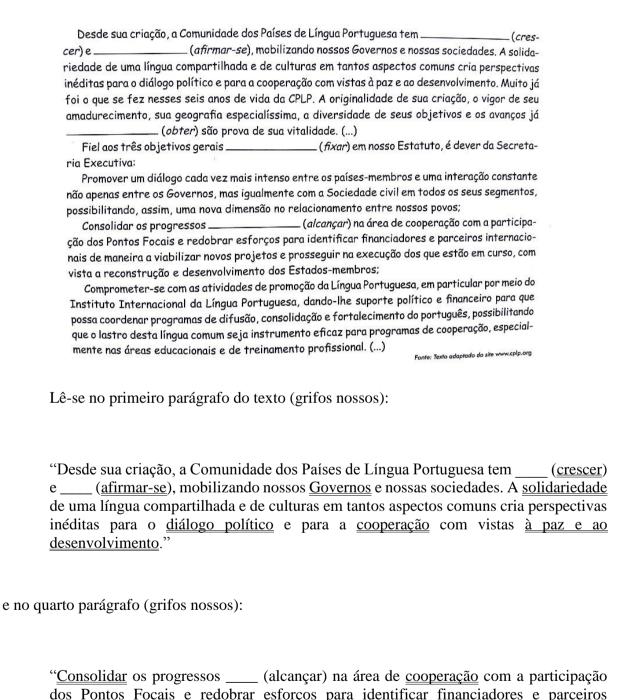
Informa-se, no segundo parágrafo do texto, que os portugueses, ao chegarem ao Brasil, encontraram um "estranho idioma", o tupi-guarani, que contribuiu com vocábulos para formar o português brasileiro. O sintagma "estranho idioma" nos permite entrever a voz hegemônica do colonizador, cujo olhar etnocêntrico enxerga a alteridade na forma de estranheza.

São mencionadas, no terceiro parágrafo as contribuições dos idiomas ioruba e quimbundo que aqui "chegaram" trazendo muitos elementos apresentados como positivos: música, religião, gastronomia, dança e cafuné. O verbo "chegar" aponta para um movimento voluntário, resultando, a nosso ver, num apagamento da migração forçada e do sofrimento que acompanhou a escravidão no Brasil. Do mesmo modo, fala-se sobre os outros povos (ingleses, espanhóis, italianos e holandeses), os quais, juntando-se aos portugueses, índios e africanos, formaram esse "tacho cultural" que constitui o Brasil (numa provável referência ao "melting pot" da cultura estadunidense) e "fizeram enriquecer, ainda mais, o tão rico idioma português". Tal visão da sociedade brasileira, como algo homogêneo em que todos se fundem e se unem pela língua, constitui-se em uma representação idílica, em que se sobressaem o caráter pacífico do povo e a valorização de sua "riqueza" cultural.

Na esteira da comunhão entre os povos e do enaltecimento da língua portuguesa observado em E27, percebemos, em outro texto de BV_P intitulado *A Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP)*, que a dimensão política das línguas é reconhecida. Trata-se de um trecho do discurso do embaixador João Augusto de Médicis por ocasião de sua posse como

Secretário Executivo da CPLP. O objetivo da atividade é que o aprendiz complete as lacunas com o particípio dos verbos.

E28 [BV_P]



Os verbos destacados, quais sejam, "crescer", "afirmar-se", "consolidar", "redobrar" e "viabilizar", sugerem estar a CPLP funcionando em plena força na busca de seus objetivos,

estão em curso [...]".

internacionais de maneira a viabilizar novos projetos e prosseguir na execução dos que

resultando em um efeito de importância que pode ser inferido também da glorificação de seus feitos, depreendida do trecho final do primeiro parágrafo (grifos nossos):

"A <u>originalidade</u> de sua criação, o <u>vigor</u> de seu <u>amadurecimento</u>, sua geografia <u>especialíssima</u>, a <u>diversidade</u> de seus objetivos e os <u>avanços</u> já _____ (obter) são prova de sua vitalidade".

Observe-se o uso dos substantivos sublinhados bem como de um adjetivo no grau superlativo absoluto sintético ("especialíssima"), cujo efeito é enaltecer as qualidades da CPLP, funcionando assim como prova de sua "vitalidade".

Infere-se ainda da articulação de substantivos e sintagmas como "solidariedade", "diálogo político", "cooperação", "paz e desenvolvimento", "esforços" e "parceiros" que é imprescindível aos países de língua portuguesa aliar-se a fim de juntar forças para fortalecer suas posições no jogo de poder internacional. É pertinente notar que a comunidade é formada por Portugal e oito de suas ex-colônias, entre elas o Brasil. Tão relevante quanto a valorização atribuída a esses países advinda da filiação à CPLP é o fato de que a língua, elemento comum a todos eles (ainda que com diferentes sotaques), é representada no último parágrafo como uma ferramenta eficiente ("o lastro desta língua comum seja instrumento eficaz para programas de cooperação") e que, por isso mesmo, deve ser difundida, consolidada e fortalecida, afinal, é por meio desse instrumento político que os países membros poderão se reconstruir e desenvolver.

Os sentidos que emergem do texto nos levam a considerar que a língua não é "apolítica". A respeito disso, faz-se oportuno trazer o esclarecimento de Phillipson (1992, p. 67) quanto ao ensino de inglês como língua estrangeira, mas que acreditamos poder ser estendido ao ensino de qualquer idioma. Para o autor, acreditar que o ensino não é político, supondo que se podem separar os campos econômico, político e social do educacional, é a origem da dicotomia línguacultura. A língua, de fato, adquire seus sentidos nas relações dos sujeitos que se constituem no "jogo da ideologia", para usar um termo de Orlandi (2007). Não há, portanto, língua sem sujeito nem sujeito sem cultura, donde concluímos que não há língua sem cultura ou fora da cultura e que os mecanismos que produzem os discursos dos sujeitos são regidos por relações de poder. Segundo Foucault ([1970] 1996), o discurso é o poder, ou seja, não há como pensar a língua e seu processo de significação sem pensar sua dimensão política.

O LD, ao trazer um texto desse teor, permite que se pensem as relações de poder que controlam os discursos, reflexão que pode, entretanto, dissipar-se devido ao objetivo puramente estrutural da atividade (praticar o particípio de alguns verbos).

A CPLP é retomada algumas unidades depois em BV_P, em um texto (ANEXO 4) que descreve a origem da língua portuguesa, sua disseminação durante a expansão marítima e a criação da CPLP. Acessórias ao texto estão informações sobre o Acordo Ortográfico e os certificados de proficiência. Interessa-nos mais, contudo, um pequeno quadro localizado abaixo do texto, em que se lê: "o português é a sexta língua materna mais falada no mundo". Reiterase aqui a afirmação da importância do idioma, evidenciada pelo grande número de falantes.

Outro efeito de sentido concernente às representações de língua suscitado por alguns trechos de NAB_P e FB_P chamaram-nos a atenção.

Na Lição 8 de NAB_P, intitulada *O português mundo afora*, inteiramente dedicada a essa temática, além de serem apresentadas diferenças regionais na língua falada no Brasil, encontramos várias atividades que contrastam o português brasileiro e o português de Portugal. Em uma delas, o aprendiz é instruído a "traduzir" o texto do português europeu para o português brasileiro, conforme requerido na instrução: "Traduza' para o português brasileiro".

E29 [NAB_P]

"Traduza" para o português brasileiro.

Caro editor

Sou um leitor antigo de seu jornal. Todos os dias, eu o leio ou em casa, no pequeno almoço, ou mais tarde, no restaurante, depois de examinar a ementa e, geralmente, pedir uma chávena de chá, ou um copo de sumo. Nunca uma bica ou um galão. No final, um copo de água lisa e fresca.

É meu momento de paz!

Não percebo, no entanto, e não sou parvo, por que as notícias que seu jornal publica têm sido tão negativas ultimamente. São só tragédias: carros elétricos que atropelam peões, comboios que saem dos trilhos, miúdos que se trancam nos frigoríficos de sua cozinha, aldrabices de nossos políticos ... Parece que não há sítio nenhum neste país livre disso. Valha-nos Deus!

Não há mesmo boas notícias ou elas não estão mais no foco de seu jornal?

Ora, comumente relacionamos a prática tradutória à ideia de que há dois idiomas distintos, logo a necessidade de tradução. Ao pedir que se "traduza" o texto, reforça-se a noção de que o português brasileiro é um idioma diverso, localizando-o em um status diferente daquele que uma "mera" variante do português teria. Tal distinção fica evidente, ainda em NAB_P, no excerto que se segue do livro *Português ou Brasileiro?* do linguista Marcos Bagno.

E30 [NAB P]

D2 Português ou brasileiro?

1. Leia o texto.

Reconhecer a existência de um português brasileiro é importante, para que a gente comece a ver e ouvir a nossa língua com olhos e ouvidos de brasileiros, e não mais pelo filtro da gramática portuguesa de Portugal.

Dizer que a língua falada no Brasil é somente "português" implica um esquecimento sério e perigoso: o esquecimento de que há coisa nesta língua que é característica nossa, de que esta língua é parte integrante da nossa identidade nacional, construída a duras penas, com o extermínio de centenas de nações indígenas, com o monstruoso massacre físico e espiritual de milhões de negros africanos trazidos para cá como escravos, e com todas as lutas que o povo brasileiro enfrentou e continua enfrentando para se constituir como nação.

Por outro lado, dizer que nossa língua é simplesmente o "brasileiro" significa também

operar outros esquecimentos, outros silenciamentos: o esquecimento do nosso passado colonial, que não pode ser apagado porque é história, e a história não é passado: é presente, premente, insistente. Somos um país nascido de um processo colonial, com tudo o que isso significa.

Estamos numa etapa intermediária na história da nossa língua. Quinhentos anos atrás, ela podia ser chamada simplesmente de português. Hoje, ela pode e deve ser chamada de português brasileiro. Daqui a mais quinhentos anos, ela sem dúvida só poderá ser chamada de brasileiro. Até lá, temos de lutar para que o peso da colonização sobre nossa sociedade não seja tão grande quanto é ainda hoje.

(Marcos Bagno, Português ou Brasileiro? (quarta capa) Parábola Editorial.

Os enunciados que emergem do texto vão mais além do que declarar uma diferença entre idiomas. Afirma-se ser "perigoso" fazer referência à nossa língua simplesmente como "português", ato que estaria silenciando "nossa identidade nacional". Em contrapartida, designar nossa língua como "brasileiro" implicaria em um silenciamento do nosso passado colonial, caracterizado pelo "extermínio" de índios e pelo "monstruoso massacre" contra os negros, perpetrados pelos portugueses. Vale mencionar que o texto é seguido por atividade de compreensão, a qual poderia ater-se apenas a questões léxicas e de compreensão geral do texto, como tradicionalmente observamos em LDs de língua estrangeira. Observe-se:

E31 [NAB_P]

2. Explique.

- a) Quinhentos anos atrás, ela podia ser chamada simplesmente de português. Hoje, ela pode e deve ser chamada de português brasileiro. Daqui a mais quinhentos anos, ela sem dúvida só poderá ser chamada de brasileiro.
- b) Até agora os brasileiros têm ouvido sua língua "pelo filtro da gramática portuguesa de Portugal."

A instrução da atividade, no entanto, solicita ao aprendiz que "explique" algumas partes do texto e, talvez exatamente por isso, abra possibilidades para que o aprendiz traga à discussão sua interpretação.

A título de contraste, lembremos o E27 de BV_P, donde depreendemos enunciados que levam à criação de uma imagem pacífica da colonização e da influência dos diferentes idiomas que voluntariamente contribuíram para a "riqueza" da "língua portuguesa", e cuja prática (a seguir) no estilo "preencher as lacunas", com ênfase na etimologia das palavras de origem indígena, não permite interpretações.

E32 [BV_P]

8	Co	Complete as frases com informações do texto acima.					
	a.	é o Dia da Língua Nacional.					
	b.	Muitas palavras do português têm influências do, dos indígenas e também dos idiomas e trazidos pelos escravos africanos.					
	c.	Da influência dos indígenas, temos nomes de animais, como e; nomes de plantas, como, e; e até nomes de cidades ou pessoas, como e					

Os excertos de NAB_P aqui analisados, por outro lado, em conjunto com outros em que se destacam diferenças gramaticais, lexicais e fonéticas, evidenciam o papel fundamental da língua na construção da identidade brasileira, sem, no entanto, apagar os conflitos decorrentes desse processo. O livro em questão, assim como BV_P, não deixa de mencionar o grande

número de falantes do português: "Bem mais de 200 milhões de pessoas falam português como língua oficial. Não apenas em Portugal ou no Brasil, o português é língua oficial, mas também em vários pontos da África e Ásia".

Em FB_P, encontramos apenas uma ocorrência em que se fala *sobre* a língua como sistema cultural munido de uma dimensão política. Trata-se de um texto escrito por João Ribeiro (1860-1934) acerca da colocação pronominal na língua portuguesa (ANEXO 5) e que serve de introdução ou ilustração para o ensino dessa norma linguística, introduzida logo em seguida. O texto não é seguido por atividades relacionadas a ele.

Interessa-nos para a análise em especial as formulações (grifos nossos):

- (a) "Já não é a língua que apuramos, é o <u>nosso espírito que sujeitamos a servilismo</u> inexplicável";
- (b) "Trocar um vocábulo, uma inflexão nossa, por outra de Coimbra, é <u>alterar o valor</u> de ambos a preço de uniformidades artificiosas e enganadoras";
- (c) "Ora pois. <u>Somos um povo</u>; vamos festejar um século de Independência e não temos mais que uma Gazeta de Holanda cheia de calúnias e mentiras linguísticas";
- (d) "[...] quem sabe se não estou a criar <u>uma utilidade nova e um delicado matiz que a língua europeia não possui!</u> Expressões diferentes envolvem ou traduzem <u>estado</u> d'alma diversos."

A formulação (b) sugere-nos ser um equívoco supor que existe uniformidade entre o português de Portugal e o português brasileiro, não somente deixando evidente a diferenciação entre eles mas apontando que supor uma uniformidade afetaria "o valor de ambos". Esse sintagma cria também o efeito de sentido de que as duas línguas gozam de mesmo status, pois ambas sofreriam igualmente uma alteração de valor. Depreendemos ainda de (c) e (d) que a língua constitui a expressão de um povo, sendo assim, após um século de independência de Portugal, já teríamos uma identidade brasileira que deve ser expressa à sua maneira ("um delicado matiz que a língua europeia não possui"). A questão identitária em (a) e (d) adquire ar transcendental, para além do mundo palpável, aspecto que ultrapassa o caráter político da linguagem e atinge o "espírito", o "estado d'alma" brasileiro que, conforme nos sugere (a), não pode se sujeitar ao servilismo.

Concluímos, diante da materialidade analisada, que a presença de textos, e até mesmo de unidades inteiras, dedicados à falar *sobre* a língua portuguesa do Brasil, contrastando-a muitas vezes com o português de Portugal, aponta para a busca por uma identidade linguística

que, conforme pudemos inferir dos textos, está intimamente ligada à construção de uma identidade cultural brasileira. Seja representada como instrumento de união nacional e internacional (entre os países membros da CPLP [BV_P]), seja como tradutora de um estado de alma brasileiro [FB_P] ou ainda como arma na luta para minimizar o "peso da colonização" sobre nós, a língua portuguesa não é vista nos LDs analisados, pelo menos não nos textos *sobre* ela, como um simples conjunto de palavras e estruturas para comunicação.

As representações de cultura que observamos nos LDs analisados devem ser consideradas de um ponto de vista discursivo para que possamos compreender como a materialidade linguística e os outros sistemas simbólicos (imagens) inseridos em um processo de didatização do saber – cujo modo de funcionamento é típico dos livros didáticos – apontam para práticas relativas à construção e manutenção de uma identidade cultural brasileira. Nosso objetivo não é emitir juízo de valor, mas entender o movimento dessas práticas na criação dos significados culturais encontrados nos materiais e relacioná-las à formação discursiva da qual fazem parte, apontando para o veio ideológico que as constitui.

É importante retomarmos, neste momento da análise, a conceitualização de Foucault ([1994] 2011) acerca dos regimes de verdade apresentada na introdução desta dissertação, a fim de lembramos que o discurso dos LDs é legitimado e acolhido como verdadeiro dentro de um regime que representa aspectos culturais sob um efeito de naturalização, de evidência, levando os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a crer que as representações a que são expostos equivalem inequivocadamente a uma realidade fixa e homogênea, que de fato não existe, mas que é simbolicamente construída.

Notamos que a explicitação de elementos de cultura invisível (ERICKSON, [1989] 2010) – tais como, tipo de pensamento, modo de encarar a vida, valores e atitudes diante de diferentes situações – são escassos a ponto de não se tornarem representativos para nossa análise. Cultura nesses materiais de PLE, via de regra, materializa-se na forma de elementos visíveis do âmbito da arte, gastronomia, história e, mais marcadamente (daí nosso interesse nesse recorte), de manifestações populares (lendas e festas), geografia-natureza e da própria língua.

De modo geral, as representações veiculadas denotam a reprodução de enunciados há muito construídos sobre os povos colonizados, mais especificamente, neste caso, sobre o Brasil. Atravessados pelos enunciados de nosso "certificado de nascimento" (Carta de Caminha), alguns sentidos atribuídos ao que seria a "brasilidade" fixam-se sobre características que

evocam mistério, perigo, exotismo, misticismo, sedução e alegria. A natureza, por sua vez, é representada como grandiosa, abundante, extremamente bela e generosa, isto é, um paraíso na Terra.

O aspecto ufanista das representações, donde sobressai a "riqueza" das manifestações populares e da natureza, parece funcionar como base de uma identidade nacional. Aderimos a tal imagem na formação de nossa identidade por um processo de assujeitamento (BACKES, 2000), imagem que se vê refletida, reiterada nos LDs. A visão do colonizador tornou-se, em certa medida, a visão que temos de nós mesmos, uma vez que, conforme explica Backes (2000, p. 93), "a condição de sujeito 'depende' do que se passa no Outro, do que 'diz' o Outro". A autora (op. cit., p.52) ressalta ainda que "o brasileiro, historicamente, vê-se às voltas com sua não-identidade", sendo mais fácil, portanto, adotar a identidade que lhe está sendo alvitrada, o que justificaria a reiteração das imagens observadas. Lembrando que isso somente é possível por sermos sujeitos do inconsciente, o que permite à ideologia agir em nós sem que nos demos conta.

O discurso colonialista dá-se principalmente pelo funcionamento do estereótipo, que se fixa na construção ideológica da alteridade (BHABHA, [1994] 2007). Como vimos, as formulações acerca da cultura brasileira que constituem o discurso didático-pedagógico dos livros analisados apontam para um entrecruzamento deste com discursos fundadores etnocêntricos reiterados continuamente, nos quais o "ser brasileiro" adquire sentidos alusivos à alteridade, ao exotismo e a certa estereotipia. Tal viés etnocêntrico dialoga também com o discurso antropológico evolucionista do século XIX, que, além de reforçar os sentidos criados pelos discursos fundadores, talvez tenha produzido em nós um estigma de "menos civilizados" que nos faz buscar e marcar a originalidade por meio do realce da diferença, da singularidade. Para Lo Bianco (2003), o viés que mantém o foco somente nos elementos visíveis da cultura, enfatizando o exótico e a diferença, é uma abordagem Tylerista, segundo a qual haveria sociedades mais primitivas e outras mais civilizadas, sendo que estas seriam uma evolução daquelas.

Observarmos também, durante a análise, entrecruzamentos dos discursos turístico e publicitário, uma vez que grande parte dos conteúdos culturais apontam para uma idealização do país, cujo apagamento de conflitos e deficiências, assim como a exaltação do belo e do exótico, são práticas típicas do uso do LD como cartão-postal (BOLOGNINI, 1991), as quais servem bem aos interesses econômicos do mercado editorial. Ressaltamos, porém, que essa

idealização emergiu sobretudo nas representações das manifestações populares e da geografianatureza, o que não implica em afirmar que os três LDs se mostrem integralmente higienizados.

Nas representações de língua, por sua vez, pudemos entrever resistências a nosso passado colonial, evidenciados pela presença de textos e atividades que reforçam as diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil, com destaque para a singularidade e especificidade da nossa "língua brasileira". Esteja ela representada como um rico caldeamento amistoso de culturas (indígena, africana e imigrante) ou como produto de relações conflituosas, nossa língua é apresentada não apenas como "parte integrante de nossa identidade nacional" (E30), e provavelmente por isso enaltecida nos LDs, mas também, ao lado das "línguas portuguesas" faladas em outros países, como elemento de união (E28) e fortalecimento dentro de um jogo internacional de poderes, onde as ex-colônias portuguesas e mesmo Portugal não possuem voz.

No âmbito geral, portanto, as predicações construídas sobre o Brasil nesses materiais refletem uma necessidade de responder sobre nossa identidade – preferencialmente de uma maneira original, segundo Backes (2000), – na tentativa de construir uma identidade própria brasileira, que, conforme afirma a autora, é característica dos povos colonizados em geral. De acordo com o observado, tal imperativo aparece materializado nos LDs analisados na forma de autoafirmação compensatória e reiteração de discursos fundadores. A existência e sobrevivência de tais predicações, como não poderíamos deixar de mencionar, estão sujeitas, dentre outras coisas, à economia de mercado, onde a cultura brasileira que permanece como produto vendável é aquela para a qual existe demanda, neste caso nos mercados pedagógico e editorial.

3 REPRESENTAÇÕES DE CULTURA NOS LIVROS DE EFL: MANUTENÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL

Neste capítulo, apresentaremos uma análise discursiva das representações de cultura depreendidas de três LDs de inglês língua estrangeira (EFL - English as a Foreign Language): Interchange [IC_E], Touchstone [TS_E] e World Link [WL_E]. O resultado da análise deve nos permitir compreender melhor as diferenças e semelhanças na construção de significados acerca das culturas do Brasil e dos EUA veiculados nos LDs analisados, permitindo que conjecturemos sobre as formações ideológicas que os constituem.

Convém reiterarmos, antes de iniciar a análise, nossos pressupostos de que língua e cultura não existem separadamente (KRAMSCH, 2013; CORACINI, 2016) e de que a língua porta informações reveladoras da visão de mundo de seus falantes (WIERZBICKA, 1997; LO BIANCO, 2003; BYLUND; ATHANASOPOULOS, 2017). Sendo assim, de modo semelhante ao realizado com os livros de PLE, exploramos todas as seções dos LDs indistintamente.

3.1 OS DIZERES DOS AUTORES: APAGAMENTO DA CULTURA

Durante o processo de constituição do corpus de EFL, tivemos acesso aos manuais para professores dos LDs, o que nos possibilitou analisar não apenas as introduções apresentadas nos livros dos alunos, mas também algumas informações adicionais acerca dos materiais, com explicações sobre a finalidade de diferentes seções dos livros, por exemplo. Incluiremos, portanto, a materialidade linguística destinada aos professores em nossa análise. O livro WL_E, por sua vez, não possui introdução, mas encontramos informações na 1ª e 4ª capas que igualmente nos servirão de insumo para análise.

Intentou-se buscar, nesses escritos, elementos indicativos da visão de cultura veiculada e de seu papel no ensino e aprendizagem do idioma inglês, mais especificamente da variante estadunidense no caso dos LDs selecionados.

O levantamento mostrou não haver ocorrências da palavra "cultura" (ou de palavras derivadas, como "cultural" e "culturalmente") em IC_E e TS_E, enquanto em WL_E (4ª capa) encontramos uma única menção, em um trecho referente aos aspectos do livro que promoveriam a fluência do aprendiz (grifo nosso): "students learn English through themes and topics that provide the necessary context for learning about the English language and global cultures".

Note-se que, no trecho destacado, enfatizam-se várias culturas do mundo, não necessariamente a cultura estadunidense, cuja variante é ensinada no LD. Entende-se, por conseguinte, que o objetivo do LD em questão é ensinar a/sobre a língua inglesa e, por meio dela, ensinar sobre as diferentes culturas do planeta, de modo que podemos inferir tanto uma separação entre língua e cultura, manifestada no uso da conjunção aditiva "and", quanto uma crença de que é necessário, ou pelo menos desejável, usar o inglês para falar sobre a cultura do Outro.

A ausência total de menção a elementos culturais nas introduções de IC_E e TS_E bem como a ausência de menção específica à cultura estadunidense em WL_E parecem ir na contramão das discussões teóricas nos diferentes campos que estudam e tangenciam o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Kramsch (2013), por exemplo, frisa a quantidade considerável de pesquisas a respeito da questão cultural no ensino e aprendizagem de LEs, citando, além de seus muitos trabalhos, aqueles realizados por Heidi Byrnes³¹ (2002), Lange & Paige³² (2003) e Karen Risager³³ (2006, 2007). Adicionamos a estes os trabalhos, já discutidos nesta dissertação, de Kumaravadivelu (2003, 2006, 2012), Erickson ([1989] 2010), Bizarro (2012), Serrani (2010) e documentos oficiais desenvolvidos por instituições como o Conselho da Europa (*QECR*, *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*), a UNESCO (*Guidelines on intercultural education*, *Intercultural Competencies*) e o Ministério da Educação (*PCNs*). As inúmeras pesquisas realizadas, principalmente a partir do século XXI, apesar de apresentarem divergências (KRAMSCH, 2013) quanto a currículos, formação

³¹ BYRNES, H. The cultural turn in foreign language departments: Challenge and opportunity. **Profession**, pp. 114-129, 2002.

³² LANGE, D. & PAIGE, M. (Eds.). Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2003.

³³ RISAGER, K. Language and culture: Global flows and local complexity. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2006. / RISAGER, K. Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

docente, modos de aprendizagem, entre tantos outros assuntos relacionados, concordam em um ponto: não há como se pensar em ensino de língua atualmente sem considerar os aspectos culturais do idioma (ainda que se mantenha, em alguns casos, a dicotomia língua vs. cultura).

Encontramos, por outro lado, nos três livros, formulações que destacam o caráter "realista" do conteúdo oferecido. Vejam-se algumas delas (grifos nossos, negritos do texto original):

[IC_E]

- Sobre a seção *Snapshot*: "uses <u>real-world information</u>"
- Sobre a seção *Grammar focus*: "provides controlled grammar practice in <u>realistic</u> contexts"

[TS_E]

- Sobre o uso de linguística de corpus na confecção do livro: "a large database of everyday conversations and a variety of written texts that show <u>how people actually use English</u>" e "by reading the multitude of conversations in the Corpus, we can see how people interact in real-life situations"
- Sobre a seção *Listening and Strategies*: "gives opportunities to listen to conversations and anecdotes based on real life"
- Sobre o livro: "Touchstone teaches <u>English as it is **really used**</u>. It presents **natural language** in **authentic contexts**"

$[WL_E]$

- Sobre a gramática que promoveria a fluência: "Essential Grammar: learners practice grammar through both inductive and deductive presentations, and <u>learn</u> how to use it to communicate in the real world"
- Sobre a comunicação que promoveria a fluência: "fun tasks and activities provide learners with opportunities for realistic, meaningful communication using target language"

Os trechos grifados sugerem ser o grau de "realismo" do material algo importante, considerando que os conteúdos são criados para fins educativos, de tal forma que as formulações "real-world information", "realistic contexts", "based on real life" e "natural language", para citar alguns exemplos, apresentam aos consumidores dos LDs uma vantagem educativa, a qual, como sugere o uso do negrito em TS_E ("really used", "natural language", "authentic contexts"), precisa ser enfatizada e anunciada.

A ênfase no realismo dos conteúdos, depreende-se, vem na esteira da Abordagem Comunicativa, um de cujos princípios é o uso de materiais "autênticos" no ensino de línguas. Não obstante haver divergências na definição de autenticidade (assunto já bastante discutido na literatura) – variando de textos criados para contextos externos ao ensino a textos criados para o ensino de línguas, porém com simulação de marcas de gênero textual (ANDRADE E SILVA, 2017) –, a nosso ver, o fato de os livros terem sido escritos por falantes nativos da língua inglesa, aliado à variedade de temas apresentados e aos contextos "realistas" em que estes estão inseridos, possibilitará inferirmos significados construídos no discurso dos LDs acerca de elementos culturais. Diante desse cenário e com base no pressuposto especificado no capítulo 2 de que não existe "língua sem a emergência da cultura e vice-versa" (CORACINI, 2016, p. 44), a despeito do silenciamento da cultura estadunidense nas introduções dos materiais, analisaremos, nos LDs do corpus, representações de cultura (mais evidentes ou menos evidentes) que nos permitirão entrever o viés ideológico desses livros, ponderando sobre o que, em princípio, parece ser uma anulação dos aspectos culturais ligados aos EUA.

Outra característica interessante sobre a qual vale discorrer é o léxico utilizado nas introduções dos LDs para se falar da língua e de sua aprendizagem. Cabe, para esse fim, trazermos algumas ideias de Wierzbicka (1997). A autora esclarece haver "uma ligação muito próxima entre a vida de uma sociedade e o léxico da língua falada por ela³⁴" (op. cit., p. 1), concretizada não apenas nas palavras que são específicas daquela cultura – que claramente refletem seu modo de pensar e agir, além de perpetuá-lo – mas na frequência de uso de certas palavras no idioma. Apesar de não ser o único indicador de traços culturais específicos, segundo a autora e com base na visão geertziana de cultura, o vocabulário de uma língua "é a melhor evidência da realidade da 'cultura', no sentido de um sistema de 'conceitos' e 'atitudes' historicamente transmitido³⁵" (op. cit., p. 21). Com esses conceitos em mente, passamos à análise dos seguintes trechos (grifos nossos, negritos do texto original):

^{34 &}quot;There is a very close link between the life of a society and the lexicon of the language spoken by it" (tradução nossa).

³⁵ "[...] is the best evidence of the reality of 'culture', in the sense of a historically transmitted system of 'conceptions' and 'attitudes'" (tradução nossa).

[IC_E]

- a. "We have now prepared a new edition of the series to make sure <u>it continues to be the market leader</u> in English language teaching today."
- b. "Tried and tested. Better than ever."
- c. "Millions of students around the world have learned English with Interchange, the world's most successful series for adult and young adult learners."
- d. "Interchange Fourth Edition offers the same <u>trusted methodology</u> and <u>proven</u> <u>approach</u> as previous edition."
- e. "<u>Fresh new look, revised content, and new digital components</u> ensure that your students remain engaged, motivated, and successful in class and beyond."

[TS_E]

- f. "Touchstone is an innovative series for adult and young adult learners of American English that is used by millions of learners worldwide."
- g. "By identifying what language is essential to basic communication and what language allows us to speak clearly and precisely, corpus-informed materials can take learners to their goals more quickly and efficiently."
- h. "...activities based on corpus-informed materials can focus on the most important features of listening and speaking <u>skills</u>, <u>making students more effective</u> listeners and communicators. Successful spoken interaction is often called "the fifth skill."
- i. "...introduces reading <u>strategies</u> and information about written texts that help students develop reading proficiency."
- j. "<u>Can-do statements</u> help students understand the <u>learning outcomes</u> of each lesson and rate their own performance."
- k. "Common error information from the Cambridge Learner Corpus helps students avoid making basic errors."

$[WL_E]$

- 1. "Developing English Fluency" (subtítulo do livro)
- m. "World Link is Heinle's <u>best-selling core series</u> for Young adult/adult learners of English."
- n. "The second edition has been <u>completely updated and enhanced</u> to reflect <u>modern</u> <u>teaching methods</u> and user feedback.
- o. "<u>Skills</u> instruction helps learners develop listening, speaking, reading, and writing strategies."

Observem-se as formulações destacadas em (a), (c), (f) e (m). Todas elas, seja por meio de números ("millions") ou pela descrição como líder de vendas ("market leader" e "best-selling core series"), exaltam os LDs como um produto altamente consumido, o que na lógica da economia de mercado significa "um produto de ótima qualidade aprovado por muitos consumidores e que por isso será bom também para você". Interessante observar como outras

palavras, nos trechos (e), (f) e (n), também concorrem para uma imagem associada ao marketing de certos produtos, principalmente àqueles ligados à tecnologia, como computadores e celulares. Enfatizam-se, nesses exemplos, inovação ("fresh new look, revised content" e "innovative series"), tecnologia ("new digital components") e modernidade ("updated and enhanced" e "modern teaching methods"), além da garantia de serem produtos pesquisados, testados e aprovados ("tried and tested", "trusted methodology" e "proven approach"), como sugerem (b) e (d).

Ainda dentro dessa lógica, podemos inferir sentidos de produtividade e excelência, costumeiramente encontrados no discurso capitalista neoliberal, mas que aqui aplicam-se ao que o aprendiz conseguirá adquirir ao utilizar o material. Vejam-se os itens (e), (g), (h), (i), (j), (k), (l) e (o). Notadamente em (g), (h), (i), (k), (l), percebemos a evocação de precisão ("speak clearly and precisely", "proficiency"), habilidade ("skills"), eficiência ("efficiently", "more effectively" e "fluency") – esta implicando na eliminação de erros ("avoid making basic erros") – e rapidez ("more quickly"). Os resultados e o desempenho, conquistados por meio de estratégias desenvolvidas com os LDs (o), são mencionados em (j) ("learning outcomes" e "rate their own performance"). Importante mencionar que o objetivo final de todas essas qualidades alegadamente proporcionadas pelos livros ao aprendiz é o sucesso, como verificamos em (e) ("successful in class and beyond") e em (h), em referência à desejada habilidade de interação oral que o livro promoveria ("successful spoken interaction").

Diante dessas inferências, podemos afirmar que, nos LDs analisados, há um entrecruzamento do discurso pedagógico com o discurso empresarial neoliberal, cuja busca por eficiência, produtividade e sucesso se faz proeminente. Tal discurso, materializado na escolha lexical dos excertos discutidos, pode parecer natural a alguns profissionais envolvidos com o ensino de EFL, acostumados a essa terminologia. Contudo, se notarmos que nas introduções dos livros de PLE não há ocorrências de termos desse mesmo universo semântico, isto é, associados à competitiva economia de mercado, entendemos que os significados depreendidos no discurso dos livros de EFL adquirem o caráter de evidência ou transparência pelo funcionamento da ideologia dentro da formação discursiva em que estão sendo criados (PÊCHEUX, [1975] 1988), indicando possíveis diferenciações entre os vieses ideológicos das culturas brasileira e estadunidense. Buscaremos, então, nas seções seguintes, analisar as representações de cultura dos LDs de EFL para, enfim, na conclusão desta dissertação, estabelecer um paralelo entre as formações ideológicas que regem os discursos dos materiais de PLE e de EFL, desta forma, buscando colaborar para uma melhor compreensão do modo de

funcionamento dos LDs, com o objetivo de aprofundar as reflexões acerca das duas culturas em foco bem como da questão multicultural na educação de línguas estrangeiras.

3.2 A CULTURA DO OUTRO: REFLEXOS DOS DISCURSOS DA GLOBALIZAÇÃO E DO MULTICULTURALISMO

Quando realizamos o levantamento preliminar das representações de cultura estadunidense nos livros de EFL do corpus, notamos um número substancial de referências a elementos culturais de outros países, majoritariamente não anglofalantes, em contraposição às referências proporcionalmente escassas aos EUA. Diante disso e considerando o tratamento distinto dado à questão cultural nos livros de PLE analisados – cuja análise mostrou ser o ensino de cultura brasileira (mormente de seus elementos mais visíveis) considerado fundamental ao aprendizado da língua portuguesa –, julgamos relevante analisar, nos livros de EFL, tanto as representações da(s) cultura(s) do Outro quanto da cultura estadunidense, pois entendemos que tudo aquilo que o LD "diz" é expressão de um modo de pensar ideologicamente marcado pela cultura que o produziu. Além disso, cremos que tais representações nos permitirão entrever o papel da língua inglesa – como constituinte da cultura e veículo de sua transmissão – no discurso didático-pedagógico desses materiais.

Interessante observar também que, nos três LDs, as menções e informações sobre outras culturas aparecem em dois contextos didáticos que servirão de fonte para nossa análise: espalhadas por todas as unidades em variados tipos de atividades, tais como, leitura, conversação, vocabulário, gramática, compreensão oral e proposta de redação, e em unidades específicas voltadas ao tema "cultura". Essas unidades são intituladas: *World Cultures* [TS_E], *Crossing Cultures* [IC_E] e *Being Different* [WL_E]. Diante do fato de que nas introduções de TS_E e IC_E não se alude à "cultura", seja dos EUA ou de qualquer outro país, parece-nos significativo haver, nesses dois materiais, unidades inteiras destinadas a se falar sobre variadas culturas. Na 4ª capa de WL_E, por sua vez, como mencionado anteriormente, o propósito de ensinar sobre "culturas globais" está claramente declarado.

Atribuímos a presença das unidades que têm a cultura como tema e das múltiplas referências a produções, locais e pessoas de países outros que não os EUA, a pelo menos dois

fatores relacionados entre si: a globalização e o multiculturalismo. Vejamos mais detidamente cada um deles.

Em primeiro lugar, percebemos a inclusão de várias culturas nos livros de EFL como um reflexo do discurso sobre a globalização, que vem influenciando também o discurso sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Ainda que haja diferentes opiniões sobre quando esse processo teria se iniciado (CANCLINI, 2007), se no século XVI ou no século XX, e ainda que existam controvérsias sobre seu efeito ser positivo ou negativo (BAUMAN, 1999), os enunciados circulantes a esse respeito descrevem o mundo como um local sem fronteiras, onde a mobilidade se apresenta bastante facilitada, por exemplo, pela tecnologia, resultando numa pluralidade cultural (TILIO, 2010) das nações e em múltiplos encontros entre culturas. Bauman (op. cit., p. 7) vai mais além ao afirmar que "a 'globalização' está na ordem do dia; uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros". O sociólogo esclarece que os efeitos desse processo, no entanto, são desiguais — uma vez que nem todos se tornam realmente globais — e, o que nos parece problemático, resultam numa progressiva separação e exclusão social.

Os enunciados do discurso da globalização, entretanto, permanecem vigorosos, reforçando a imagem de que somos uma "aldeia global", para usar um termo de McLuhan (MCLUHAN; FIORE, 1971), e, por consequência do irremediável contato com diferentes povos e costumes, de que temos de aprender "sobre" as culturas do mundo, conforme explicita a formulação de WL_E "for learning about the English language and global cultures". Para ilustrar como a globalização passou a figurar entre as preocupações de linguistas e educadores de línguas estrangeiras, podemos citar Kumaravadivelu (2012), para quem a crescente globalização econômica, educacional e cultural pede uma reestruturação radical da formação de professores de idiomas. Tais ideias nos levam ao segundo fator possivelmente motivador da presença dessas informações nos LDs e que decorre da globalização: o multiculturalismo.

Apesar de termos observado na história da humanidade diversos movimentos migratórios que acarretaram a convivência entre culturas (BAUMAN, 2011), conforme mencionado na introdução desta dissertação, somente a partir do século XX parece-nos ter surgido um pensamento sistemático acerca dos desafios dessa convivência no contexto da globalização, que culminou na emergência de políticas multiculturalistas (na virada do século XX para o século XXI), o denominado *multiculturalismo*. Sua origem se deveu à necessidade

115

mundial de encontrar uma forma de lidar com o preconceito, principalmente racial. Banting e Kymlicka (2006) colocam que, a partir de 1980, houve uma grande mudança em como as democracias ocidentais viam a diversidade de etnias e culturas dentro de seus territórios. Como consequência, as políticas relacionadas a povos indígenas, minorias nacionais e imigrantes, que antes desse período mostravam-se assimilacionistas ou marginalizadoras, passaram a acomodar melhor a diversidade. Vale destacar que esse movimento tomou diferentes formas ao redor do mundo de acordo com as especificidades de cada país.

A implantação das políticas multiculturalistas, principalmente em países ocidentais e hegemônicos como os EUA, Canadá, Reino Unido e Alemanha, não ocorreu, contudo, sem controvérsias (BANTING; KYMLICKA, 2006), a tal ponto que vimos declarado seu insucesso pelo Conselho da Europa (COUNCIL OF EUROPE, 2008) e, até mesmo, sua morte (AHMED, 2008). Independentemente das contrariedades enfrentadas na implantação de políticas multiculturais, nota-se que a maioria delas apregoa o papel fundamental da educação no sucesso da convivência pacífica entre povos de diferentes culturas, destacando, em especial, o ensino de línguas estrangeiras como ferramenta *intercultural*. Vejamos dois exemplos de afirmação da relevância da educação linguística no contexto multicultural gerado pela globalização.

Em *Guidelines on intercultural education* (UNESCO, 2006, p. 13), destaca-se a centralidade da competência linguística:

As questões de linguagem são também centrais aos conceitos de educação. As competências linguísticas são fundamentais ao empoderamento do indivíduo em sociedades democráticas e plurais, uma vez que condicionam as realizações escolares, promovem acesso a outras culturas e incentivam abertura à troca cultural. ³⁶

Além do reconhecimento das sociedades como "plurais", o texto da UNESCO define a língua como porta de acesso a outras culturas e como um fator que promove abertura e aceitabilidade a elas, possibilitando assim que haja, num contexto multicultural, não apenas coexistência, mas uma verdadeira troca intercultural.

^{36 &}quot;Language issues are also central to concepts of education. Linguistic competencies are fundamental for the empowerment of the individual in democratic and plural societies, as they condition school achievement, promote access to other cultures and encourage openness to cultural exchange" (tradução nossa).

Num segundo documento, publicado alguns anos depois, intitulado *Intercultural competencies* (UNESCO, 2013), a mesma organização reafirma a crescente diversidade das culturas e a função primordial das línguas no desenvolvimento da competência intercultural, definida como a capacidade de se navegar habilmente no ambiente multicultural, isto é, uma habilidade de desempenhar "eficientemente e apropriadamente quando da interação com outros que são linguisticamente e culturalmente diferentes de si"³⁷ (FANTINI; TIRMIZI, 2006 apud UNESCO, 2013, p. 5). A propósito das línguas, declaram (UNESCO, p. 14, 2013):

O *multilingualismo* (competência comunicativa em várias línguas) e a *tradução* (transmitir a mesma ideia em diferentes línguas) são, deste modo, requisitos óbvios para o diálogo intercultural e sinais de competência intercultural, enriquecendo a compreensão de cada grupo sobre o(s) outro(s) assim como sobre si mesmo. Igualmente, o monolingualismo é uma barreira para a aquisição de competências interculturais, pois somente um dos participantes em uma interação intercultural assume o difícil trabalho de entender a língua do outro. Simplesmente aprender a entender uma outra língua já abre uma janela para o mundo de uma outra cultura, ainda que nunca se domine um conjunto completo de competências comunicativas interculturais³⁸ (grifos do autor).

Podemos depreender desse trecho, assim como do texto de 2006, que as línguas são uma forma de acesso a outras culturas, um primeiro passo em direção à compreensão de outros hábitos e de outras visões de mundo, o que constitui o objetivo maior da educação intercultural. Diante desses enunciados, julgamos pertinente afirmar que as referências a vários países, hábitos e costumes nos livros de EFL analisados, dentro dessa lógica, provavelmente surgem como decorrência do discurso multiculturalista-interculturalista, o qual, conforme notamos, acentua a diversidade e a necessidade de conhecermos outras culturas e outros idiomas, definindo, inclusive, o monolingualismo como uma barreira à competência intercultural. Na próxima seção, analisaremos alguns excertos de onde emergem enunciados desse discurso.

³⁷ FANTINI, A.; TIRMIZI, A. **Exploring and assessing intercultural competence**. World Learning Publications. Paper 1, 2006. "[...] effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself" (tradução nossa).

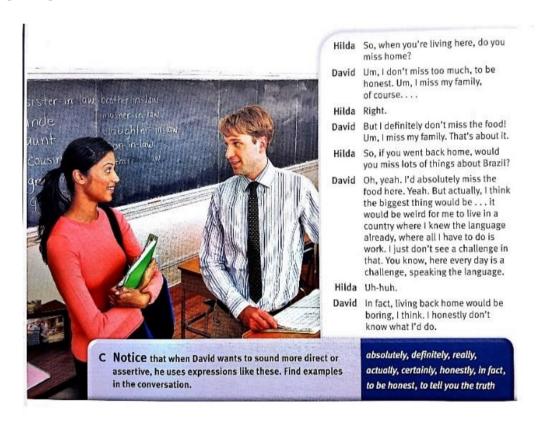
^{38 &}quot;Multilingualism (communicative competence in multiple languages) and translation (conveying the same idea through different languages) are thus obvious requirements for intercultural dialogue, and indications of intercultural competences, enriching each group's understanding of the other(s) as well of themselves. Equally, monolingualism is a barrier to acquiring intercultural competences since only one of the participants in an intercultural interaction undertakes the difficult work of understanding the other's language. Merely learning to understand another language opens a window to another culture's world, whether or not a full set of intercultural communicative competences is ever mastered" (tradução nossa).

3.3 PROMOÇÃO DO ENCONTRO INTERCULTURAL NOS LDs DE EFL

Notamos, nos três LDs de EFL, a existência de textos e atividades que refletem enunciados do discurso multiculturalista-interculturalista nos moldes daquilo que é proposto, por exemplo, nos textos publicados pela UNESCO, conforme já descrito.

Um dos traços principais desse discurso é a apologia da experiência intercultural, como pode ser observado neste excerto de TS E:

E33 [TS_E]



A julgar pela vestimenta mais formal do personagem masculino, pelo ambiente de sala de aula, pelos nomes dos personagens (David e Hilda) e pelas características físicas estereotipadas (moça morena e homem loiro), podemos afirmar que David seria um professor de inglês estadunidense ministrando aulas no Brasil, conforme informação fornecida no diálogo

por meio da pergunta da aluna: "If you went back home, would you miss lots of things about Brazil?". Atente-se para a resposta de David à questão (grifos nossos):

Oh, <u>yeah</u>. I'd <u>absolutely miss the food</u> here. <u>Yeah</u>. But actually, I think the biggest thing would be... <u>it would be weird for me to live in a country where I knew the language already</u>, where all I have to do is work. I just don't see a challenge in that. You know, <u>here every day is a challenge, speaking the language</u>. In fact, <u>living back home would</u> be boring, I think. I honestly don't know what I'd do.

Observe-se que o professor responde afirmativamente duas vezes, antes e depois de comentar que sentiria muita falta da comida brasileira ("Oh, yeah. I'd absolutely miss the food here. Yeah"), o que causa um efeito de ênfase e certeza, esta reforçada pelo advérbio "absolutely". Outro aspecto a ser salientado é a valorização do desafio proporcionado pela necessidade de se falar uma língua estrangeira quando se está em um país estrangeiro. David afirma que se sentiria estranho sem esse desafio ("it would be weird for me to live in a country where I knew the language already"), situação esta que o leva a considerar enfadonho viver em sua terra natal ("living back home would be boring") e até mesmo sentir certa angústia caso tivesse que fazê-lo ("I honestly don't know what I'd do"). Colaboram para esse efeito de elogio à experiência intercultural o fato de, na foto, os dois personagens estarem sorridentes e a afirmação inicial do professor de que não sente tanta falta de seu país ("I don't miss too much, to be honest").

Aspectos menos positivos da experiência fora do país, entretanto, são considerados na página seguinte, no depoimento de uma aluna de intercâmbio, em uma atividade de compreensão auditiva (texto completo no ANEXO 6). Não há menção sobre em que país ela estaria ou sobre sua nacionalidade, contudo, o sotaque da personagem deixa evidente que se trata de uma estadunidense.

A estudante Val afirma: "it *was* kind of hard at first. I mean, it's so different here. I mean, *student life* is so different...". Val também esclarece que, apesar de sua "irmã" ser agradável, elas não têm muito em comum, porém Val tem um bom relacionamento com a família, conforme podemos notar no trecho: "They have a couple of little boys who are really cute. And the mom and I cook together a lot. She's an amazing cook, and she's teaching me to

make some traditional dishes". Entretanto, existem desafios: "it's taken me a while – you know – to get used to things". Val reclama principalmente da rigidez dos "pais", tanto os que a receberam no país estrangeiro quanto todos os outros que vivem no país, em relação a horários; contudo, assim como o professor da atividade anterior, ela afirma não estar sentindo muita saudade ("Well, not too much, to be honest") quando perguntada "Are you homesick at all?".

O depoimento de Val permite-nos fazer algumas inferências. Percebe-se, nas formulações "kind of hard at first" e "it's taken me a while – you know – to get used to things", que a experiência de viver em um local com outra cultura pode apresentar dificuldades, mas que o tempo as ameniza, ou seja, basta acostumar-se aos hábitos locais. Notamos um efeito de suavização das diferenças também na formulação "I mean, it's so different here. I mean, *student life* is so different". Na fala da estudante, a diferença inicialmente enfatizada pelo advérbio "so" é, logo em seguida, atribuída somente à vida de estudante, não à toda a cultura do país. Um pouco mais adiante, fala-se sobre vários pontos positivos da experiência com a família estrangeira, como os meninos "fofos" e o aprendizado da culinária típica. Temos, portanto, um enunciado que promove as vantagens de se conhecer uma outra cultura (e seus elementos típicos).

Em IC_E, também encontramos enunciados segundo os quais a imersão em outra cultura pode causar certo "choque cultural", como fica explícito no título do texto ("Culture Shock"). Em seu blog, a personagem Kit-ken Lim compara alguns hábitos de Taiwan, sua terra natal, com costumes dos EUA.

E34 [IC_E]

BLOG

CULTURE SHOCK

Scan the blog. What kinds of culture shock did the writer experience?



August 31

People often refer to Taipei as "The Sleepless City," but I didn't understand why until I got to Chicago. I was window-shopping with another student this evening. Suddenly, the store owners started pulling down their gates and locking their doors. Soon the whole street was closed. And it wasn't even dark yet! I'd never seen this in Taiwan. Back home, the busiest streets "stay awake" all night. You can go out to restaurants, stores, and movies even long after midnight.

September 5

After the first week of class, I've found some differences between Taiwanese students and American students.

Whenever a teacher asks a question, my classmates immediately shout out their answers. And some of them interrupt the teacher. In Taiwan, we're usually quiet in class so that the teacher can finish on time. We usually ask the teacher questions afterward. American students seem to leave the room as soon as the class ends.

MORE

October 6

I met an interesting girl at an Internet café today. I was writing an email to my mother, and she asked me what language I was using. We ended up talking for about an hour! People in Chicago seem very comfortable with each other. It's very natural for two people to start talking in a café. This is something that doesn't happen in Taipei. At home, I'd never just start chatting with a stranger. I like that it's easy to meet new people here.

MORE

Ainda que a palavra "choque" possa ter uma carga negativa por força da associação com as ideias de colisão e até mesmo de choque elétrico, percebe-se no texto uma atenuação desse sentimento, na medida em que a personagem menciona diferenças entre as duas culturas sem, no entanto, classificá-las como ruins, mesmo quando possivelmente existe uma crítica implícita. Veja-se, por exemplo, o comentário sobre Chicago: "Soon the whole street was closed. And it wasn't even dark yet! I'd never seen this in Taiwan. Back home, the busiest streets 'stay awake' all night". Nota-se, pelo uso do ponto de exclamação e pela constatação de nunca ter presenciado algo semelhante em Taiwan, a surpresa da garota ao perceber que o comércio da cidade fecha cedo em comparação com Taipei. Todavia, em momento algum ela emite julgamento negativo direto e explícito, ainda que as formulações sugiram uma possível crítica.

De modo semelhante, o trecho sobre o ambiente escolar apresenta-se mais como um apontamento das diferenças, sem emissão clara de juízo de valor, como indica a formulação inicial "I've found some differences between Taiwanese students and American students". A estudante observou dois aspectos: os alunos estadunidenses respondem prontamente em voz alta quando questionados, às vezes interrompendo o professor, e saem da sala imediatamente quando a aula termina. Em seu país, porém, os alunos permanecem em silêncio para que o professor termine a aula no horário estipulado e as perguntas são feitas após a aula. Nesta seção do blog, também não há críticas explícitas. Entretanto, o uso do verbo "interromper" leva-nos a inferir que ela provavelmente desaprova tal atitude, embora nos EUA esse hábito, como sabemos, não seja considerado interrupção, mas participação ou demonstração de interesse pela aula.

A terceira entrada do blog faz claramente elogio a um aspecto cultural dos EUA, o qual está ligado também à promoção da interculturalidade. Nessa entrada, lê-se (grifos nossos):

I met <u>an interesting girl</u> at an Internet café today. I was writing an email to my mother, and <u>she asked me what language I was using</u>. We ended up talking for about an hour! <u>People in Chicago seem very comfortable with each other</u>. It's very natural for two people to start talking in a café. This is something <u>that doesn't happen in Taipei</u>. At home, I'd never just start chatting with a stranger. <u>I like that it's easy to meet new people</u> here.

Podemos depreender do excerto que a estudante julga haver pessoas interessantes nos EUA ("interesting girl"), além de serem estas, segundo ela, interessadas, abertas para saber mais sobre outras culturas, conforme sugerido no trecho "she asked me what language I was using. We ended talking for about an hour! People in Chicago seem very comfortable with each other". A personagem estadunidense, ao demonstrar curiosidade sobre qual seria o idioma falado pela taiwanesa e por passar uma hora conversando com ela, mostra interesse e abertura à cultura estrangeira. Portanto, o texto sugere que o encontro intercultural pode ser muito agradável, proporcionando, neste caso, uma conversa longa e confortável, para surpresa da estudante, indicada pelo uso do ponto de exclamação. Assim como nas outras entradas, aqui também se percebe uma crítica, mais explícita porém, à própria cultura taiwanesa, uma vez que isso não apenas não ocorre em seu país ("that doesn't happen in Taipei"), mas também é algo que declaradamente a agrada ("I like that it's easy to meet new people here"). Observamos, assim, um efeito de valorização do multiculturalismo e do encontro entre culturas, além de um elogio a uma característica estadunidense que seria o acolhimento do estrangeiro e a vontade de se relacionar com ele.

Na esteira desses enunciados, encontramos uma atividade de leitura de WL_E (Unit 5 - *Being Different*) intitulada *JT's Travel Blog*, cuja ilustração reproduzimos a seguir e cujo texto aqui transcrevemos:

E35 [WL_E]



JUL 14: I've been here about a month. It's harder than I thought. At first, I was jet lagged. I had less energy and I slept all the time. When I felt better, I noticed something: everyone seemed to avoid making eye contact with me. Is it me – or some kind of cultural difference?

AGO 1: I'm a little discouraged. I don't know if I will ever overcome the language barrier here. I try to communicate with gestures and facial expressions. Unfortunately, it doesn't usually work very well.

SEP 18: Yesterday I went to the movies with some friends. Afterwards, we went out to dinner. It was really fun! People don't eat much junk food here, so I'm able to break some of my bad eating habits. I'm actually getting healthier by being here!

OCT 31: Tomorrow is my birthday, but I won't be celebrating. I've been sick for about a week. And I feel home sick. I miss my friend and family. People here are nice, but they don't really know me. Sometimes I feel like I'm pretending to be someone else.

NOV 23: Tomorrow I go home! It was difficult to live here at first, but now I love it and I don't want to leave yet. Anyway, it's been a great experience and I can't wait to tell everyone about it in person!

NOV 27: Well, I'm at home, but it doesn't feel like home. No one seems very interested in my experiences overseas. My friends just want to engage in small talk. It seems so unimportant. Have I changed or has this place changed?

Essa atividade de WL_E é bastante significativa, pois não apenas abarca alguns dos aspectos encontrados em TS_E e IC_E, mas também os intensifica. Vejamos como isso ocorre.

Primeiramente, atinamos para o fato de não ser mencionada a nacionalidade do personagem. Todavia, podemos inferir que ele é estadunidense devido: ao blog estar escrito em inglês (em um livro de "inglês americano"), ao nome (JT) que lhe é atribuído (é comum nos EUA utilizar as iniciais do nome e sobrenome) e ao uso de um estereótipo de raça (branco e loiro).

Num segundo momento, nas duas primeiras entradas do blog, observamos a inserção de dificuldades que JT teve no novo país, as quais não chegaram a ser identificadas. Ele atesta que o primeiro mês foi dificil ("It's harder than I thought") devido a dois fatores: o desconforto causado pela diferença de fuso horário ("I had less energy and I slept all the time") e a falta de contato visual por parte dos habitantes do local ("everyone seemed to avoid making eye contact with me"). O primeiro fator, contudo, não está diretamente ligado à cultura do país, mas é interessante notar que, em relação ao segundo, JT apresenta o discernimento de questionar se ele estaria talvez lendo o hábito de evitar contato visual de uma maneira culturalmente tendenciosa ("Is it me – or some kind of cultural difference?"), o que indica certo grau de abertura, conscientização e tolerância para com o diferente.

Uma segunda dificuldade apresentada aparece no mês de agosto, em que JT expressa sua frustração por não conseguir se comunicar ("I don't know if I will ever overcome the language barrier here"), situação ilustrada pela figura. Observe-se que na imagem JT é retratado com o corpo suado, tentando se comunicar diante de um nativo aparentemente entediado e confuso, representado por um rapaz de pele e cabelo escuros, possivelmente negro.

O mês de setembro aparece como o "momento da virada", em que JT menciona uma experiência positiva: saiu com amigos para ir ao cinema e jantar ("It was really fun!"). Além disso, num momento de autocrítica, elogia os hábitos alimentares dos locais e afirma sentir-se feliz por estar aprendendo com eles a ser mais saudável.

Em outubro, JT passa por problemas de saúde não identificados e, nesse período, talvez devido à vulnerabilidade, começa a sentir saudade de casa e do grau de intimidade que somente se tem com as pessoas que realmente o conhecem, ainda que ele classifique os nativos como pessoas legais ("People here are nice, but they don't really know me"). Esse episódio indica um momento que poderíamos chamar de "crise de identidade", sugerido pela formulação "Sometimes I feel like I'm pretending to be someone else".

O depoimento do dia 23 de novembro parece-nos bastante significativo, pois, no momento de sua partida de volta à terra natal, JT ainda não quer ir embora, justificando amar o lugar e ter tido ali uma experiência maravilhosa, amenizando as dificuldades, vendo-as como problemas iniciais que foram superados ("It was difficult to live here at first, but now I love it and I don't want to leave yet").

No desfecho do blog, dia 27 de novembro, JT já está de volta a seu país. Essa entrada apresenta alguns elementos bastante relevantes para nossa análise, pois nela resume-se o valor da experiência vivida pelo personagem. A experiência intercultural causou transformações em sua identidade a tal ponto, que ele não se sente mais em casa no próprio país ("it doesn't feel like home") e indaga se ele próprio teria mudado ou se seu país teria mudado ("Have I changed or has this place changed?"). Fica clara, nessas formulações, a valorização do aprendizado que ocorre para aqueles que têm a oportunidade de conviver com a alteridade, e delas podemos inferir também uma crítica àqueles que não se interessam por essas experiências ("No one seems very interested in my experiences overseas. My friends just want to engage in small talk. It seems so unimportant").

Percebemos nessa atividade, bem como nas outras três mencionadas (professor estadunidense no Brasil, aluna de intercâmbio e taiwanesa em Chicago), alguns enunciados que nos permitem entrever o funcionamento discursivo e o viés ideológico que os sustenta.

Além do já citado elogio à experiência intercultural – por meio do qual são exaltados os desafios, a aventura e os benefícios proporcionados por essa vivência –, os excertos dos três livros reforçam a ideia de que existe certa dificuldade de adaptação quando se entra em contato com outra cultura, característica que, por não mostrar a experiência de forma higienizada, poderia contribuir para minimizar possíveis conflitos ou atitudes xenófobas, e onde vemos refletidos os princípios do discurso multiculturalista-interculturalista. No entanto, os problemas apontados ou são de caráter menos conflituoso, como a dificuldade de se aprender o idioma, ou dizem respeito a algo não relacionado à cultura do Outro, como o cansaço provocado pela diferença de fuso horário, ou ainda são minimizados, seja pela ausência de um julgamento que os defina como ruins, errados, seja pela ideia de que o estranhamento ou desconforto diante do novo é temporário, uma vez que se trata somente de se acostumar às diferenças, por vezes chegando à apreciação delas. Sabemos, pelo que assistimos diariamente na mídia, que os embates entre pessoas de origens culturais diferentes são, em muitos casos, conflituosos e, em alguns, talvez até intransponíveis. Vemos, portanto, essa particularidade como uma atenuação

das contrariedades advindas do encontro entre culturas que acaba por causar dois efeitos: a "romantização" da experiência e a valorização da diferença, sobra a qual discorreremos mais detidamente no item que se segue.

3.4 VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA: NÓS VS. ELES

Vimos, no item anterior, que um dos efeitos da promoção do encontro intercultural é a valorização das características singulares às culturas, aquelas que, como pudemos observar nos LDs, num primeiro momento causam certo desconforto mas, posteriormente, são aceitas pelos estrangeiros, sendo em muitos casos apreciadas. Vejamos como se constroem as representações de cultura apoiadas nessa característica.

Na atividade de IC_E intitulada *Unique customs*, dentro da unidade *Crossing Cultures*, pede-se ao aprendiz que ouça uma descrição de alguns costumes dos seguintes países: Coreia do Sul, Espanha e Arábia Saudita.

E36 [IC_E]

9 LISTENING Unique customs

Listen to people describe customs they observed abroad. Complete the chart.

	Where was the person?	What was the custom?	How did the person react?
1. Alice			
2. John			
3. Susan			***************************************

Note-se que os costumes são qualificados pelo adjetivo "unique", que, por definição, significa "único, sem igual" e sugere uma valorização da diferença, isto é, de costumes que apenas esses países teriam e que, por conseguinte, seriam interessantes ou peculiares ao leitor.

As personagens, cujos nomes (Alice, John e Susan) e sotaques nos levam a crer serem naturais dos EUA, passaram algum tempo fora de seu país de origem e descrevem alguns costumes dos locais visitados, bem como suas reações a eles. Vejam-se as transcrições dos áudios:

E37 [IC_E]

1. Alice

ALICE: One thing that I had to get used to when I was traveling in South Korea was the way people make noise when they drink soup. I think it's because they want to show that they're really enjoying their food so they make a slurping noise. It bothered me at first, but then I got used to it. I guess it's because my parents spent years when I was a kid telling me not to make noise while I was eating.

2. John

JOHN: When I lived in Spain, I was surprised at how late people eat in the evening. When you're invited to dinner, you're asked to come around nine o'clock and you usually don't start dinner until ten. And people stay really late – sometimes until two in the morning or even later. I found that difficult. How do you get up and go to work or school the next day after eating and talking until three in the morning?

3. Susan

SUSAN: I lived in Saudi Arabia for a while, and when I went out, I had to obey the local custom of putting something over my head and wearing clothing that covered my whole body. At first, I found it a real nuisance, but after a while, I got used to it and even started to like it. You feel really secure, and also you don't have to worry about what to wear all the time.

Alice fala sobre o barulho que os sul-coreanos fazem ao tomar sopa e explica como o costume inicialmente a aborrecia ("It bothered me at first"). Além de tentar explicar o costume ("I think it's because they want to show that they're really enjoying their food so they make a slurping noise"), a personagem informa que se acostumou a ele e justifica sua dificuldade inicial pelo condicionamento familiar-cultural, pois seus pais a ensinaram a não fazer barulho quando se come.

John, por sua vez, ao morar na Espanha, surpreendeu-se com o quão tarde se janta nesse país (22 horas) e se socializa em dias de semana, já que ele julga ser difícil ficar acordado até duas da manhã e trabalhar ou estudar no dia seguinte. Não há tentativa de explicação do costume, apenas a classificação deste como "difícil".

Susan narra sua experiência na Arábia Saudita (grifo nosso): "I <u>had to obey</u> the local custom of putting something over my head and wearing clothing that covered my whole body".

O sintagma verbal utilizado, pela presença de "ter que" (sugerindo obrigação) e "obedecer" (sugerindo submissão), indica que o costume em questão foi imposto a ela, porém, assim como ocorreu com Alice, o que inicialmente era visto como um incômodo ("At first, I found it a real nuisance"), passou por uma fase de acomodação ("I got used to it") até transformar-se em algo de sua apreciação ("even started to like it"). A personagem justifica sua mudança de opinião pela questão da segurança ("You feel really secure") e por não ter de se preocupar com a maneira como se veste ("you don't have to worry about what to wear all the time").

Uma característica em E37 nos parece significativa, pois permite entrevermos questões ideológicas. Notamos não haver, entre os costumes classificados como "unique", práticas estadunidenses, o que nos leva a questionar para quem esses costumes seriam considerados diferentes ou peculiares. Em relação ao hábito de fazer barulho ao comer, sabemos ser esse um costume compartilhado por outros povos asiáticos. Portanto, aprendizes desses países que utilizassem o livro provavelmente não considerariam o costume descrito como "peculiar", mas como algo completamente natural. O mesmo pode ser afirmado no tocante aos costumes espanhol e árabe, também comuns em vários países, o que nos leva a perceber o viés etnocêntrico do olhar hegemônico estadunidense sobre as outras culturas, pelo qual o Outro é peculiar, o Outro possui hábitos aos quais é necessário acostumar-se.

Observamos, ainda na mesma unidade de IC_E, outra atividade representativa do destaque da diferença que se mostrou comum nos materiais analisados.

E38 [IC_E]





Assim como em E36 [IC_E], são citados costumes de vários países (Canadá, Indonésia, Tailândia, Brasil, Coreia do Sul, Egito, França e Nigéria), exceto dos EUA.

Num primeiro momento, percebemos essa característica como reflexo do já citado discurso multiculturalista engendrado pelo processo de globalização, cuja promoção da diversidade cultural se faz bastante presente. Nesse caso, são incluídos países da América do Norte, América do Sul, Europa, Ásia e África, num claro abarcamento da diversidade, reforçado pelo fato de ser um tanto incomum encontrarmos referências a países africanos (Nigéria) em LDs de EFL, com exceção ao Egito, que, segundo Langer (2005), mantém-se separado da África negra pela popularização de uma imagem a ele atrelada de um local onde existiu uma grande civilização, enquanto que, ao restante do continente negro, associa-se o estereótipo de selvageria, perigo e primitivismo.

Num segundo momento, atentamo-nos às formulações que descrevem os costumes e que aqui transcrevemos em dois grupos (grifos nossos):

(1)

Indonésia: "Never point to anything with your foot."

Tailândia: "Never touch anyone – especially a child – on the head."

Egito: "Don't eat anything with your left hand."

Nigéria: "When you meet people, <u>don't call</u> them by their first names until they

say you can."

Coreia do Sul: "Always use both hands to pass something to an older person."

Brasil: "Open any gift in front of the person who gave it to you."

França: "When eating out, <u>keep</u> both hands on or above the table."

(2)

Canadá:

"If you are invited for a meal, you should arrive on time – not early or late"

Observe-se que no grupo 1 são usados verbos no modo imperativo, sendo que quatro deles apresentam o imperativo negativo. Sabemos que esse modo verbal suscita um efeito de demanda, ordem ou proibição, sobretudo na forma negativa "don't", mas mais intensamente na presença do advérbio "never", como no excerto, sugerindo advertência e até mesmo intolerância por parte das culturas retratadas. Interessante notar que a forma negativa está associada a países tidos como menos desenvolvidos (Indonésia, Tailândia, Egito e Nigéria), ao passo que o imperativo afirmativo foi usado para Coreia do Sul, Brasil e França, países que ou são considerados desenvolvidos ou, no caso do Brasil (membro do BRICS), estão em processo de desenvolvimento e possuem certa relevância econômica no cenário mundial. Sugestiva também é a escolha do verbo para descrever o costume canadense. Se, por um lado, usa-se o imperativo para ilustrar sete dos oito costumes, no caso do Canadá, opta-se pelo verbo modal "should", indicativo de uma obrigação bem mais atenuada (ou até uma simples sugestão) do que aquela sugerida por um verbo no imperativo negativo. Atribuímos esse uso ao fato de que, em IC_E, o Canadá aparece muitas vezes vinculado aos EUA, formando um bloco cultural único, a América do Norte, como na seguinte atividade:

E39 [IC_E]

A Match information in columns A and B to make sentences about customs in the United States and Canada. Then compare with a partner.

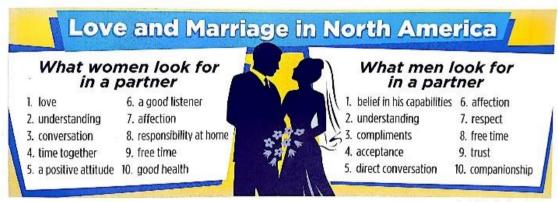
A 1. If you plan to visit someone at home, 2. If you've been to a friend's home for dinner, 3. When you have been invited to a wedding, 4. When you go out on a date, 5. If the service in a restaurant is acceptable, 6. When you meet someone for the first time,

В

- a. you're supposed to call first.
- b. you're expected to leave a tip.
- c. you aren't supposed to kiss him or her.
- d. you're expected to respond in writing.
- e. it's the custom to thank him or her.
- f. it's acceptable to share the expenses.

A instrução refere-se a costumes "in the United States and Canada", porém, no restante da atividade, não se faz distinção entre os países. Algo similar ocorre em outro texto de IC_E, mas, desta vez, os dois países estão representados como uma unidade identificada como "North America":

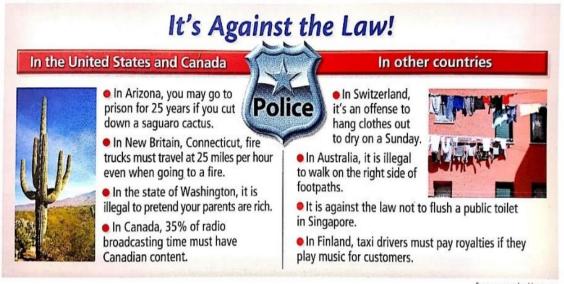
E40 [IC_E]



Source: http://marriage.about.com

What qualities do both men and women look for in their partners? In your opinion, which of the things above are most important to look for in a partner? Are there other important qualities missing from the lists?

Os excertos E39 e E40, portanto, possibilitam-nos perceber um efeito de sentido que vai ao encontro do que inferimos de E38, pelo qual se cria uma separação entre *os outros países* – menos tolerantes à diversidade de costumes, vide a ênfase dada pelo imperativo – e o Canadá, para o qual se aconselha ser pontual, insinuando-se, pelo uso do verbo "should", não haver grande problema caso esse costume não seja seguido. Tal oposição *eles vs. nós* (norte-americanos) fica mais evidente no excerto a seguir, em que, a despeito de serem listadas leis dos estados de Arizona, Connecticut e Washington (todos dos EUA) ao lado de uma lei do Canadá, todas estão juntas do lado esquerdo do quadro sob o título "In the United States and Canada", em contraposição a leis identificadas sob o título "In other countries", onde são citadas Suíça, Austrália, Cingapura e Finlândia.



Sources: www.dumblaws.com

Os excertos E37, E38 e E41 de IC_E possibilitam-nos alguns gestos interpretativos.

Notamos haver certa priorização de características que seriam exclusivas de cada país, algo tradicional ou típico, resultando, por conseguinte, na valorização da diferença, a qual se dá pela abordagem de uma variedade de locais, manifestações e costumes, especialmente nas atividades que apresentam todos os países juntos, gerando um efeito de contraste. O mesmo ocorre em WL_E, cuja unidade com tema cultural intitulada *Being Different*, sugestiva de certa promoção da diferença, segue o mesmo padrão de apresentação de costumes típicos de variados países, por exemplo, Turquia, Japão, França, Myanmar, Quênia, Suíça e Finlândia. Não há menção explícita a algum costume dos EUA, mas há referências à América do Norte.

A questão da diferença está diretamente ligada aos discursos sobre diversidade e multiculturalismo, os quais, por estarem circulando já há algum tempo e pela identificação dos sujeitos com esses discursos, entrecruzam-se com outros, como o didático-pedagógico. Por conseguinte, julgamos pertinente nos aprofundarmos um pouco nesse tópico.

Nos anos 70 do século passado, o multiculturalismo passou a figurar como política oficial em alguns países ocidentais, particularmente naqueles que recebem grandes números de imigrantes de variados locais do mundo. Ainda que haja de fato nações fortemente

multiculturais no oriente, o termo *multiculturalismo*, em geral, faz referências às políticas postas em prática no mundo ocidental. Desde então, os debates sobre culturas, diversidade, globalização e competência intercultural estão na ordem do dia.

Destacamos, dentre as instituições que produzem e põem em circulação tais discursos em nível mundial, a UNESCO, um de cujos objetivos é garantir que os cidadãos do planeta "possam crescer e viver em um ambiente cultural rico em diversidade e diálogo, onde a herança sirva como ponte entre gerações e povos"³⁹ e possam gozar de liberdade de expressão. Segundo o site da organização, "as mensagens da UNESCO são de crescente importância hoje, em um mundo globalizado onde as interconexões e a diversidade devem servir de oportunidades para se construir a paz nas mentes de homens e mulheres"⁴⁰.

Parece-nos clara nas formulações destacadas a valorização da diversidade, uma vez que a organização se propõe a assegurá-la a todos. Atente-se também para o uso do adjetivo "rico" em referência ao ambiente cultural que a entidade visa garantir: não se trata simplesmente de um ambiente com diversidade cultural, mas "rico" em diversidade, o que nos sugere um enaltecimento desta. No segundo trecho, menciona-se a globalização, a qual, podemos inferir, não apenas possibilita mas também faz necessário o contato entre diferentes povos, sendo que a diversidade, conforme sugere o uso do verbo modal "must" ("devem"), indicativo de forte necessidade ou obrigação, é posta como promotora da paz.

Em várias de suas publicações, a UNESCO aborda questões concernentes à pluralidade de culturas e à necessidade de estímulo à comunicação intercultural. Salientamos aqui algumas alusões feitas à diversidade em dois desses documentos.

Em *Guidelines on Intercultural Education* (UNESCO, 2006), são abordados textos que promovem a diversidade cultural, tais como:

• Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions (2005);

^{39 &}quot;[...] may grow and live in a cultural environment rich in diversity and dialogue, where heritage serves as a bridge between generations and peoples" (tradução nossa). Disponível em: https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>. Acesso em 11/03/2018.

^{40 &}quot;UNESCO's messages are of increasing importance today, in a globalized world where interconnections and diversity must serve as opportunities to build peace in the minds of men and women" (tradução nossa). Disponível em: https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>. Acesso em 11/03/2018.

- UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity (2001);
- The World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century (1998);
- The Hamburg Declaration on Adult Learning (1997);
- The 1992 and 1994 International Conferences on Education;
- The 1993 Delhi Declaration.

Além dos textos citados, o guia reconhece o multiculturalismo como algo que engloba não só a diversidade étnica ou nacional, mas social, econômica, religiosa e linguística. A abordagem do documento, no entanto, não se limita a reconhecer a diversidade, mas também ressalta a premência de incluí-la: na formação de professores, facilitando sua aplicação como ferramenta de aprendizagem; nos currículos escolares, contribuindo para "a descoberta da diversidade cultural, conscientização sobre o valor positivo da diversidade cultural e respeito pela herança cultural" (UNESCO, 2006, p. 37); e no desenvolvimento profissional permanente de professores, a fim de fomentar a conscientização sobre o direito das pessoas de serem diferentes.

Enunciados similares aos encontrados no guia podem ser observados no documento de 2013 intitulado *Intercultural Competences* (UNESCO, 2013).

A associação da multiplicidade cultural com "riqueza" pode ser constatada no trecho (UNESCO, 2013, p. 4): "Contudo, a constante pergunta permanece acerca da melhor abordagem à unidade-em-diversidade, ou, até mais, ao alcance da unidade para além da diversidade por meio da completa participação na infinita riqueza das culturas do mundo⁴²". Inferimos das formulações que todas as culturas são ricas e que, por meio do contato com toda essa diversidade, chegaremos àquilo que nos une como raça humana e que nos possibilitará viver em um mundo de tolerância e paz.

^{41 &}quot;[...] the discovery of cultural diversity, awareness of the positive value of cultural diversity and respect for cultural heritage" (tradução nossa).

^{42 &}quot;Yet, the constant question remains as to the best approach to unity-in-diversity, or, even more, to the achievement of unity beyond diversity through full participation in the infinite wealth of the cultures of the world" (tradução nossa).

São mencionados também os "benefícios da diversidade"⁴³ (UNESCO, 2013, p. 6), a intenção da organização de "contribuir para a preservação e promoção da diversidade cultural"⁴⁴ (op. cit., p. 24) e o objetivo de "abrir mentes e entendimentos para os múltiplos significados das competências interculturais, incorporando uma pluralidade de *backgrounds*, percepções e intenções"⁴⁵ (op. cit., p. 10).

Percebemos nos textos de temática multicultural e intercultural uma significativa recorrência do termo *diversidade*, sempre no sentido de enaltecê-la com vistas à promoção da tolerância, da paz e, em alguns casos, à conscientização sobre o desequilíbrio de poder entre as nações. A esse respeito, cremos ser importante lembrar a diferenciação que Bhabha ([1994] 2007) faz entre diversidade e diferença, já mencionada no capítulo 1 desta dissertação. Para ele, o termo *diferença cultural* é mais adequado para se tratar de questões culturais, pois ele contém a ideia de que há uma relação de poder entre as variadas culturas e que certos enunciados fomentam a legitimação de umas em detrimento de outras, portando, assim, uma carga semântica que o termo *diversidade* não abarca.

Hall (1997) traz grande contribuição ao debate sobre a diferença e a alteridade ao propor pensarmos sobre a representação que fazemos de quem é diferente de nós e por que a diferença é tão cativante. Ainda que discorra mormente sobre a diferença racial, o autor deixa claro que sua reflexão se aplica a diversas outras categorias e não deixa de afirmar o efeito da representação nos sujeitos:

A representação é um negócio complexo e, especialmente quando lidando com a 'diferença', ela envolve sentimentos, atitudes e emoções e mobiliza medos e ansiedades no observador em níveis mais profundos do que podemos explicar de uma maneira simples, pelo senso comum (HALL, 1997, p. 226)⁴⁶.

^{43 &}quot;benefits of diversity" (tradução nossa)

^{44 &}quot;contribute to preserving and promoting cultural diversity" (tradução nossa)

^{45 &}quot;opening minds and understandings to the multiple meanings of intercultural competences, incorporating a plurality of backgrounds, perceptions, and intentions" (tradução nossa)

^{46 &}quot;Representation is a complex business and, especially when dealing with 'difference', it engages feelings, attitudes and emotions and it mobilizes fears and anxieties in the viewer, at deeper levels than we can explain in a simple, common-sense way" (tradução nossa).

O fato de a diferença afetar nossos sentimentos e atitudes deve-se ao fato de que, segundo Hall, ela significa, ou como postula Bhabha ([1994] 2007), ela é um processo de significação. A recorrência de certas práticas representacionais espalhadas em diferentes textos e mídias, no entanto, é o que dá força aos significados criados, fazendo surgir assim o que Hall (1997) denomina *regime de representação*.

Pudemos observar nos excertos dos LDs analisados que a diferença cultural está marcada de maneira considerável, não somente na exposição explícita de contrastes entre vários países ou na busca por aquilo que seria o mais típico de cada lugar, mas também na diferença de representação das outras culturas em oposição ao que é atribuído aos EUA, como notamos, por exemplo, nas formulações do E38 sobre costumes que sugerem menor tolerância por parte de países menos desenvolvidos, três deles de maioria muçulmana (Indonésia, Egito e Nigéria)

O foco na diferença que depreendemos dos LDs pode talvez ser explicado pela análise de Hall (op. cit.) acerca da fascinação que a alteridade suscita. Ele menciona quatro abordagens da *diferença* em disciplinas não mutuamente exclusivas: linguística saussuriana, teorias da linguagem, antropologia e psicanálise. Todas, porém, apresentam tanto uma dimensão positiva quanto negativa.

Com base nos conceitos de Saussure, Hall (op. cit., p. 234) mostra o argumento linguístico segundo o qual a "'diferença' importa porque ela é essencial ao significado; sem ela, o significado não poderia existir"⁴⁷. Nessa linha de estudo, o significado é relacional. Sabemos o que é ser estadunidense não somente pelas características nacionais, mas porque ser estadunidense significa não ser japonês, não ser brasileiro, ou seja, o significado é criado com base na diferença. Tais oposições, contudo, mostram-se reducionistas na criação dos significados. Na oposição binária estadunidense/não-estadunidense, um dos polos normalmente é o dominante, argumenta o autor, pois existe uma relação de poder entre eles.

A segunda explicação para a diferença é atribuída ao argumento de Mikhail Bakhtin⁴⁸ de que os significados são construídos no diálogo com o Outro, não pertencem a nenhum dos falantes, mas surgem na interação entre eles, o que implica em dizer que a diferença é necessária para que o processo de significação aconteça. Todavia, o significado não pode ser fixado e,

^{47 &}quot;[...] 'difference' matters because it is essential to meaning; without it, meaning could not exist" (tradução nossa).

⁴⁸ BAKHTIN, M. (1935). The Dialogic Imagination. Austin: University of Texas, 1981.

portanto, nunca estará totalmente nas mãos de um ou outro grupo, aspecto este definido por Hall como negativo.

O autor cita, também, a visão antropológica da diferença. Por esse viés, conferem-se significados às coisas ao atribuir-lhes posições classificatórias, cuja base é a marcação da diferença. Para classificar, é preciso diferenciar. Entretanto, dado que as culturas se perturbam com aquilo que não se encaixa em suas categorias estabelecidas, esse sistema pode fazer surgir sentimentos e atitudes negativas e, paradoxalmente, provocar fascinação por aquilo que ameaça a ordem.

Por fim, Hall (1997) aponta a visão psicanalítica da diferença. Baseando-se em Freud⁴⁹ ([1927] 1977), de quem cita o início da diferenciação sexual pelo funcionamento do complexo de Édipo; na fase do espelho proposta por Lacan⁵⁰ (1977), em que a criança cria uma imagem do eu pela imagem do Outro; bem como nos estudos de Melanie Klein⁵¹ (1957) sobre o desenvolvimento das crianças e sua relação com a mãe. Todos eles, argumenta o autor, consideram o papel do Outro no desenvolvimento subjetivo dos indivíduos, mas, assim como os outros três níveis de análise, possuem implicações negativas, uma vez que o diálogo inconsciente com o Outro é conturbado e nunca se completa.

Pode-se concluir desses argumentos a centralidade da questão da diferença em variadas disciplinas, além de sua ambivalência, pois, ao mesmo tempo em que é necessária, é ameaçadora, e pode resultar em hostilidade ao Outro, segundo Hall.

Ao pensarmos a ênfase na diferença cultural encontrada nos materiais de EFL do corpus à luz da problematização de Bhabha ([1994] 2007) e Hall (op. cit.), portanto, é procedente afirmarmos que seu efeito pode não ser necessariamente a promoção da convivência pacífica entre os povos, como sugere o discurso multiculturalista-interculturalista.

⁴⁹ FREUD, S. (1927). On Sexualities. Harmondsworth: Penguin, 1977 (Pelican Freud Library, Vol. 7).

⁵⁰ LACAN, J. Écrits. London: Tavistock, 1977.

⁵¹ KLEIN, M. Envy and Gratitude. New York: Delta, 1957.

3.5 MANIFESTAÇÕES DA COLONIALIDADE NAS REPRESENTAÇÕES DA CULTURA ESTADUNIDENSE E DA CULTURA DO OUTRO

Notamos nos três LDs de EFL que a quantidade de referências explícitas a outras culturas é bem maior do que a quantidade de referências a qualquer aspecto da cultura estadunidense. Por se tratar de uma análise qualitativa, não nos atemos ao número exato de referências a cada país, mas consideramos esse fato relevante para nosso objetivo analítico, posto que os EUA são apresentados nos materiais tão somente como mais um dos integrantes das culturas mundiais, conforme nos sugerem os títulos das unidades *World Cultures* [TS_E] e *Crossing Cultures* [IC_E].

Dedicar-nos-emos mais detidamente, neste momento, à análise de algumas representações das culturas abordadas.

Observem-se a página de entrada da unidade *World Cultures* de TS_E e a página subsequente a ela:

E 42 [TS_E]



E43 [TS_E]



Podemos notar, na página de entrada (E42), imagens alusivas a: (1) Tailândia, (2) Brasil, (3) Estados Unidos, (4) China, (5) Japão e (6) México. Na página seguinte (E43), encontramos Coreia do Sul, Peru, Japão e Austrália. Note-se que tanto as imagens quanto os textos identificam cultura com culinária, música, festivais, trajes, artesanato e símbolos, ou seja, com elementos materiais visíveis tidos como "típicos" ou "tradicionais", em conformidade com as formulações de E42 ("What are some of the cultural <u>traditions</u> in your country? Think of a <u>typical</u> ...") e com o título da lição A: <u>Traditional</u> things. Além disso, as fotos de E43, ao retratar pessoas sorridentes olhando para o leitor e falando sobre suas culturas, criam um efeito aprazível e convidativo, principalmente diante de descrições elogiosas à comida coreana ("delicious"), ao artesanato peruano ("beautiful"), ao festival Sapporo Ice ("worth seeing" e "amazing") e ao instrumento musical aborígene da Austrália ("interesting sound").

Importante notar que, entre os nove países mostrados, os EUA são o único país representado por um símbolo, a Estátua da Liberdade, em vez de alguma manifestação artística tradicional ou culinária. A imagem da estátua evoca um dos principais ideais da cultura estadunidense, o ideal de liberdade, base da luta contra a Inglaterra na busca pela independência, que, desde então, circula na memória discursiva desse povo.

A associação dos EUA com a liberdade remonta, segundo Hunt (1987), ao século XVIII, início da formação ideológica da política externa do país, e culmina no século XX em uma busca por grandeza associada à defesa da liberdade, tanto sua própria quanto de outros povos.

Vemos esses enunciados reverberarem, por exemplo, nas palavras do presidente Andrew Jackson, por ocasião de seu discurso de despedida proferido em 1837: "A Providência despejou sobre esta terra favorecida inúmeras bênçãos e os escolheu como guardiões da liberdade, a fim de preservá-la para o benefício da raça humana⁵²". Já no século XX, a Guerra Fria ensejou um reforço dessa memória, possibilitando aos EUA que se colocassem como defensores da liberdade (L. OLIVEIRA, 2000). A aderência de tais enunciados permanece, como podemos constatar no discurso anual sobre o Estado da União proferido pelo presidente Donald Trump no início de 2018. Ao término de sua fala, o governante refere-se a uma estátua localizada sobre a abóbada do Capitólio, nomeada *Statue of Freedom* (Estátua da Liberdade), a qual, assim como a *Statue of Liberty* mais conhecida, enaltece a liberdade como valor maior da sociedade estadunidense. Nas palavras de Trump:

No alto da abóbada deste Capitólio encontra-se a Estátua da Liberdade. Ela firma-se alta e digna entre os monumentos a nossos ancestrais, que lutaram e viveram e morreram para protegê-la. Monumentos a Washington e Jefferson e Lincoln e King. Memoriais aos heróis de Yorktown e Saratoga. Aos jovens americanos que derramaram seu sangue nas praias da Normandia e em campos mais além, e outros que pereceram nas águas do Pacífico e nos céus de toda a Ásia. A Liberdade encontra-se alta sobre mais um monumento. Este. Este Capitólio. Este monumento vivo. Este é o monumento para o povo Americano⁵³.

^{52 &}quot;Providence has showered on this favored land blessings without number, and has chosen you as the guardians of freedom, to preserve it for the benefit of the human race" (tradução nossa). Disponível em: http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=67087>. Acesso em 26/02/2018.

[&]quot;Atop the dome of this Capitol stands the Statue of Freedom. She stands tall and dignified among the monuments to our ancestors, who fought and lived and died to protect her. Monuments to Washington, and Jefferson, and Lincoln, and King. Memorials to the heroes of Yorktown, and Saratoga. To young Americans who shed their blood on the shores of Normandy and the fields beyond, and others who went down in the waters of the Pacific and the skies all over Asia. Freedom stands tall over one more monument. This one. This Capitol. This living monument. This is the monument to the American people" (tradução nossa). Disponível em: http://time.com/5126188/state-of-the-union-freedom-statue/. Acesso em 26/02/2018.

Nesse discurso, o presidente traça um breve histórico do que seria a "defesa da liberdade" promovida pelos EUA, referenciando: seus primeiros presidentes (Washington e Jefferson), responsáveis pela luta por independência; o presidente Lincoln, governante do país durante a Guerra Civil (1861-1865); Martin Luther King, cujo discurso *I Have a Dream* de 1963, no contexto da defesa dos direitos civis dos negros, tornou-se um símbolo na busca por liberdade ("Meu país é teu, doce terra da liberdade, de ti eu canto. Terra onde morreram meus pais, terra do orgulho dos peregrinos, que de cada lado das montanhas ressoe a liberdade!"⁵⁴); duas batalhas ocorridas durante a Guerra de Independência (Yorktown e Saratoga); conflitos durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), como o desembarque na Normandia e o ataque ao Japão; além de outras contendas na Ásia ("águas do Pacífico e céus de toda a Ásia"), possivelmente em alusão à Guerra do Vietnã. Esse excerto da fala presidencial deixa evidente a aderência de enunciados ligados à liberdade no discurso político estadunidense, discurso que se entrecruza com outros de variados domínios, como o pedagógico no caso dos LDs do corpus, e que nos permite entrever sua formação ideológica.

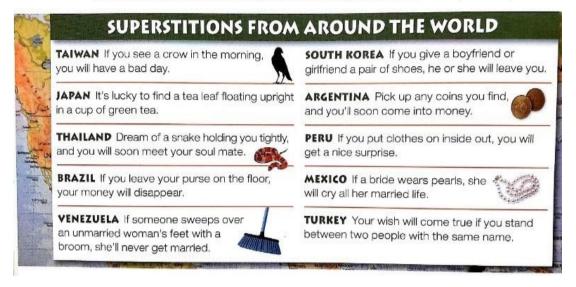
As composições didáticas de E42 e E43, na medida em que representam a cultura de vários países a partir de manifestações artísticas, manifestações populares e pratos típicos, em contraste com uma representação da cultura estadunidense na forma de um ideal maior de liberdade (que na memória discursiva desse povo estende-se a todas as nações), permitem-nos entrever uma visão etnocêntrica sugerida pela diferenciação feita entre duas categorias de cultura: a do Outro – peculiar, colorida, típica e turística – e a estadunidense – altruísta e portadora de valores universais.

Ainda em TS_E, porém fora da unidade *World Cultures*, deparamo-nos com um exercício cujo tema é *superstições ao redor do mundo*:

^{54~}Disponível~em:~< http://anoticia.clicrbs.com.br/sc/mundo/noticia/2013/08/confira-a-traducao-na-integra-dodiscurso-feito-por-martin-luther-king-ha-50-anos-4248603.html>.~Acesso~em~27/02/2018.

E44 [TS_E]

A Read the superstitions. How many do you know? Do you have similar ones in your country?



Note-se que, nesse excerto, em que as superstições são apresentadas como uma curiosidade sobre várias culturas (Taiwan, Japão, Tailândia, Brasil, Venezuela, Coreia do Sul, Argentina, Peru, México e Turquia), não há menção a superstições estadunidenses, nem mesmo europeias (assim como em E42 e E43), o que nos possibilita entrever traços de um pensamento "euro-norteamericano", conforme sugerem Castro-Goméz e Grosfoguel (2007), pensamento que, no sistema-mundo atual, mantém o modo da colonização, em que permanece a estrutura centro-periferia.

Os autores postulam não ter havido um processo real de descolonização com o fim das administrações coloniais, como muitos acreditam, mas uma transformação das formas de dominação dentro de um sistema-mundo não simplesmente capitalista mas — com base na terminologia proposta por Grosfoguel (2005) — "europeu / euro-norteamericano capitalista / patriarcal moderno / colonial" (CASTRO-GOMÉZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 13). Para eles, o colonialismo acabou, mas não a colonialidade de poder e saber, ou seja, a mesma lógica de hierarquização perdura. Os teóricos da *decolonialidade* criticam as formas eurocêntricas (e também estadunidense a partir do século XX principalmente) de conhecimento (op. cit., p. 20):

143

Os conhecimentos subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e ignorados. Desde o Iluminismo, no século XVIII, este silenciamento foi legitimado sobre a ideia de que tais conhecimentos representavam uma etapa mítica, inferior, pré-moderna e pré-científica do conhecimento humano. Somente o conhecimento gerado pela elite científica e filosófica da Europa era tido por conhecimento 'verdadeiro'[...]⁵⁵

Dentro desse mecanismo ideológico, as representações das culturas em E42, E43 e E44 – na medida em que posicionam o Outro como supersticioso, provedor de trabalhos artesanais e comidas típicas e que, ao mesmo tempo, associam os EUA à imagem da liberdade (no papel de possuidor e mantenedor) - mantêm a hierarquização própria daquilo que os autores denominam colonialidade. Observe-se que mesmo a respeito dos países com alta tecnologia e industrialização, como Japão, China, Coreia do Sul e Taiwan, destacam-se características relacionadas a manifestações populares ou anticientíficas, tais como as superstições.

Além da visão etnocêntrica depreendida dos excertos analisados, encontramos algumas representações do Outro em WL_E e IC_E que reiteram nossa interpretação pelo retrato do Outro como aquele que necessita de auxílio.

Veja-se a seguinte atividade de WL E intitulada "Which place would you protect"?:

E45 [WL_E]

Communication Which place would you protect?

A Read about these five places. Which one is the most interesting to you?

^{55 &}quot;Los conocimientos subalternos fueron excluídos, omitidos, silenciados e ignorados. Desde la Ilustración, en el siglo XVIII, este silenciamento fue legitimado sobre la ideia de que tales conocimientos representaban una etapa mítica, inferior, premoderna y precientífica del conocimiento humano. Solamente el conocimiento generado por la elite científica y filosófica de Europa era tenido por conocimiento 'verdadero' [...]" (tradução nossa).



The Galapagos Islands (Ecuador)
Unique island "natural museum"

1,000 km from South America, these 19 islands have animals and plants that developed without humans around.

Problem: Taking animals from the islands isn't permitted, but humans have still damaged the islands by introducing unfamiliar plants and animals.



Venice and its lagoon (Italy)
Famous cultural city

Founded in the 5th century, romantic Venice lies on 18 islands and people travel by boats. **Problem:** The water is rising every year and causing even more damage.



Angkor (Cambodia)
Magnificent ancient city

It contains ruins of more than 100 temples from the 9th to 15th centuries. It covers 400 sq. km. **Problem:** People aren't allowed to visit some parts of the city because the areas are falling apart and are unsafe.



Timbuktu (Mali)
Ancient spiritual capital

It was a center for Islam in the 15th and 16th centuries. There are old buildings, including famous mosques.

Problem: Desert sands are covering up the city.



Lake Baikal (Russia) World's oldest and deepest lake

It contains 20% of the world's unfrozen freshwater and an unusual variety of marine and plant life.

Problem: You're not supposed to pollute the lake, but people still do it.

Abordam-se no texto problemas em locais dos seguintes países: Equador, Itália, Camboja, Mali e Rússia. São mencionados: introdução de plantas e animais não familiares nas Ilhas Galápagos, aumento constante do nível de água em Veneza, falta de segurança devido a desmoronamentos no complexo de Angkor, areia cobrindo a capital espiritual de Mali e poluição no Lago Baikal. A apresentação de problemas ambientais em WL_E advém da parceria da editora com a *The National Geographic Society*, cuja missão é "motivar pessoas e cuidar do planeta". A criação da *National Geographic Learning*⁵⁶ tem por objetivo "desenvolver materiais de aprendizagem impactantes, inspiradores, motivadores e transformadores que capturem e reflitam o trabalho da National Geographic para professores e alunos em qualquer parte do mundo". É dentro desse contexto que se situa a publicação do livro *World Link* aqui

56 Disponível em: http://www.cengage.com.br/national-geographic-learning/>. Acesso em 24/03/2018.

analisado. Sob uma atmosfera de preocupação com o meio ambiente, o conteúdo de E45 contribui para que o livro didático não seja uma "Disneylândia pedagógica" (mundo ideal), nos termos de Freitag et al. (1997); contudo, nota-se mais uma vez que não é incluído local algum dos EUA, donde inferimos que quem precisa de ajuda e proteção é o Outro.

Percebe-se uma reiteração desse discurso sobre o Outro neste excerto de IC_E:

E46 [IC_E]



A temática de E46 é o trabalho voluntário. São apresentados três países em necessidade de ajuda: Costa Rica, Tailândia e Moçambique.

Num primeiro momento, chamaram-nos a atenção as imagens utilizadas, todas aludindo a um ambiente em que a natureza está bastante presente, a saber, um pássaro sobre uma árvore (Costa Rica), cabanas de taipa cobertas com palha (Tailândia) e o que parece ser uma sala de aula improvisada num local sem parede ao fundo, onde podemos visualizar árvores (Moçambique). No contexto em que as fotos estão colocadas, ou seja, em um texto que mostra países onde há necessidade de ajuda internacional, é possível interpretarmos o elemento natureza como indicativo de subdesenvolvimento ou falta de "civilização", principalmente se levarmos em consideração a oposição entre cultura e natureza em que se apoiou a antropologia cultural (WALDMAN, 2012). Jacques (2010) explicita a arbitrariedade dessa dicotomia,

definindo-a como o fundamento da matriz disciplinar antropológica. Com base nos escritos de Ingold⁵⁷, a autora postula que o desenvolvimento desse pensamento ocidental resultou na demarcação da oposição entre os "ocidentais esclarecidos" e os "outros", não civilizados, não desenvolvidos.

Faz-se notar a ausência dos EUA no excerto, pois lá também existe demanda por voluntários de todos os tipos, uma vez que o país não está imune a problemas sociais e econômicos, haja vista um dos websites (www.volunteerabroad.com) que serviu de consulta para E46. Nele, podem-se encontrar pedidos de ajuda voluntária da parte de vários países desenvolvidos, inclusive dos EUA. Parece-nos relevante, portanto, que tenham sido escolhidos outros países para representar o que seria talvez uma falta de desenvolvimento e inferioridade, evidenciadas tanto nas imagens de natureza quanto na listagem das adversidades que cada local apresenta. Identificamos, nesse rol, atividades sobretudo de três ordens: ambiental/natural (e. g. monitorar pássaros em extinção, auxiliar em reflorestamento, cuidar de elefantes), social (e. g. construir escolas e casas, trabalhar em clínicas de saúde e orfanatos, ensinar inglês) e tecnológica (e. g. ensinar a usar o computador, criar websites). Inferem-se das atividades elencadas alguns enunciados: os países em questão não oferecem a estrutura básica (casas, escolas, clínicas médicas) para sua população, não preservam sua própria natureza ou não têm condições de cuidar dela e não possuem tecnologia, nem sabem utilizá-la, ou seja, é premente que sejam ajudados, conforme sugere a apresentação do título na forma do verbo "voluntariar" no modo imperativo, em caixa alta, reforçado pelo uso do ponto de exclamação: "VOLUNTEER!".

Interessante observar também a inclusão do ensino de inglês como parte dessa ajuda oferecida pelos voluntários logo abaixo da foto de Moçambique, e que nos remete aos escritos sobre imperialismo linguístico de Phillipson (1992).

Em seu livro, Phillipson debruça-se sobre os anos de formação do ensino de inglês como segunda língua e como língua estrangeira (ELT - English Language Teaching), voltando, para isso, ao período da colonização promovida pelo Império Britânico e à posterior emergência dos EUA como potência mundial após a segunda grande guerra. Apesar de a ênfase do livro estar sobre o desenvolvimento do ELT nos anos 1950 e início dos anos 1960, o que observamos hoje

⁵⁷ INGOLD, Tim. **The perception of the environment**: essays on livelihood, dwelling and skill. Londres: Routledge, 2000.

nesse mercado é a continuação do processo que foi desencadeado naquela época, com suas devidas adaptações à globalização e às questões multiculturais.

O capítulo 6 de *Linguistic Imperialism* (PHILLIPSON, 1992) é dedicado ao tema da promoção da língua inglesa, tanto pelos britânicos quanto pelos estadunidenses, dinâmica que, a partir do status privilegiado assumido pelos EUA no pós-guerra, deu-se em muitos casos de forma conjunta, uma vez que a promoção da língua em comum beneficiaria ambos países, ainda que no período em questão o Reino Unido tenha se tornado um satélite econômico dos EUA. O autor destaca o estabelecimento de instituições governamentais e privadas nos dois países para esse fim e a inclusão desse objetivo em instituições já existentes. São mencionados: o Conselho Britânico (fundado em 1934), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, o Programa Fulbright (patrocinado principalmente pelo *Bureau of Educational and Cultural Affairs* do Departamento de Estado dos EUA), a Agência de Informação dos EUA (USIA), o Peace Corps (agência federal estadunidense independente criada em 1961 para ajudar países em desenvolvimento), a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), a Fundação Ford e a Fundação Rockefeller, para citar alguns exemplos.

A promoção da língua inglesa, parte dela realizada pelas instituições supracitadas, deuse (e ainda se dá) por variados meios, dentre os quais salientamos: envio de professores e especialistas nativos a outros países, concessão de bolsas de estudo para estudar no país falante de inglês, treinamento de profissionais envolvidos com ELT e, diretamente relacionadas a nosso objeto de estudo, a produção e a promoção de livros didáticos. Tal profissionalização da língua inglesa e de seu ensino colabora, segundo Phillipson (op. cit.), ao lado do anglocentrismo, com a legitimação do imperialismo linguístico da língua inglesa, na medida em que sua dominação sobre outras línguas é assegurada no estabelecimento de desigualdades estruturais e culturais por meio de ideologias e práticas que mantêm essas desigualdades. A língua inglesa recebe mais recursos materiais do que outros idiomas, por exemplo, e associa-se seu aprendizado a progresso e prosperidade. Bastante elucidativo nesse aspecto é este trecho do relatório de uma conferência realizada em 1961, intitulada *Anglo-American Conference*58, citado no livro (1961, p. 7 apud PHILLIPSON, 1992, p. 166):

⁵⁸ **Anglo-American Conference Report** 1961, 'Anglo-American Conference on English Teaching Abroad.' Jesus College, Cambridge, London: British Council (mimeo).

O ensino de inglês a falantes não-nativos pode transformar permanentemente o mundo inteiro dos alunos. Esse ensino deveria fazer parte dos requisitos totais linguísticos e educacionais para o desenvolvimento econômico, social e humano do país receptor⁵⁹.

Um dos fatores que torna possível a perpetuação desse discurso laudatório e a efetivação da supremacia da língua é, de fato, o discurso profissional sobre ELT, que "desconecta a cultura da estrutura ao limitar o foco da pedagogia linguística sobre questões técnicas, isto é, língua e educação em sentido estrito, com a exclusão de questões sociais, econômicas e políticas" (PHILLIPSON, 1992, p. 48).

Esse tipo de discurso que trata o ELT como apolítico permite que a língua seja exportada para qualquer lugar do planeta sem que se levem em consideração as necessidades locais, tanto linguísticas quanto econômicas e sociais. Ademais, a aparente neutralidade da língua permite que a legitimação de sua proeminência seja encarada como um fato, haja vista o frequente argumento no Brasil (possivelmente também em outros países), por exemplo, de pessoas em todo tipo de área de atuação e de diferentes classes sociais que afirmam *precisarem* aprender inglês. A necessidade de falar o idioma hoje em dia é tratada como uma obviedade, a ponto de se considerar premente o aprendizado de uma segunda língua estrangeira para se ter condições de competição no mercado de trabalho. Repete-se esse enunciado, às vezes, independentemente de haver uma real possibilidade de uso do idioma, o que muito incentiva a proliferação de cursos de língua inglesa e mantém o mercado de livros didáticos aquecido.

Com base nos pressupostos discutidos no decorrer desta dissertação a respeito da interpelação dos sujeitos pela ideologia de maneira inconsciente (ALTHUSSER, [1976] 1989; PÊCHEUX, [1975] 1988), possibilitando a naturalização dos significados (PÊCHEUX, [1975] 1988; ORLANDI, 2009), e no tocante à impossibilidade de pensarmos a língua sem pensar sua dimensão política, ou seja, as relações de poder que a ela estão atreladas (FOUCAULT, [1970] 1996; KUMARAVADIVELU, 2006), não podemos desvincular o ensino de uma língua da ideologia que o sustenta. Lembrando ainda que não há língua sem cultura (KRAMSCH, 2013; CORACINI, 2016; LO BIANCO, 2003), concluímos que, ao aprendermos um idioma

^{59 &}quot;The teaching of English to non-native speakers may permanently transform the students' whole world. Such teaching should be within the total linguistic and educational requirements for the economic, social, and human development of the host country" (tradução nossa).

^{60 &}quot;[...] disconnects culture from structure by limiting the focus in language pedagogy to technical matters, that is, language and education in a narrow sense, to the exclusion of social, economic, and political matters" (tradução nossa).

estrangeiro, estamos recebendo com ele toda a carga ideológica da cultura estrangeira. No caso específico de uma língua falada por uma cultura hegemônica como a dos EUA, a ideologia nos chega com maior intensidade num mecanismo pelo qual, quanto maior a força da ideologia, menos a percebemos.

Diante dessas reflexões, o E46 [IC_E] sobre voluntariado permite-nos entrever um arcabouço ideológico que produz enunciados reforçadores de estereótipos, segundo os quais o Outro, aqui representado por pessoas não brancas de países em desenvolvimento, aparece inferiorizado, impotente, precisando de salvação (como em E45 de WL *Which place would you protect?*), esta personificada na figura de uma mulher branca de cabelos claros, falante de língua inglesa.

O excerto sugere, além disso, que a língua inglesa seria, assim como a tecnologia, uma ferramenta de desenvolvimento e resgate dos necessitados, o que nos parece uma clara materialização do *destino manifesto* estadunidense, termo utilizado pela primeira vez pelo editor e colunista John Louis O'Sullivan⁶¹ (1813-1895) para se referir à crença de que os colonizadores dos EUA foram eleitos por Deus para civilizar a América do Norte. Tal ideia, segundo Hunt (1987), transformou-se no decorrer das gerações numa predestinação nacional, uma mistura das noções de grandeza e preservação da liberdade que ultrapassou os séculos XVIII e XIX, solidificando-se no século XX na forma de assistência após a segunda guerra mundial para a reconstrução dos países aliados capitalistas na Europa devastados no embate, na intenção de fazer frente ao avanço do comunismo, a conhecida *política da contenção*.

No então chamado "terceiro mundo", observa Hunt (op. cit.), a aplicação dessa política mostrou-se mais complicada devido não apenas às configurações econômicas e políticas de cada país, mas a uma certa resistência aos valores políticos dos EUA. Para esses locais, portanto, pensou-se em uma política de *desenvolvimento* em vez de abertamente *contenção*, batizada por Hunt de *gospel do desenvolvimento*, por meio da qual os países "subdesenvolvidos" adquiririam instituições modernas, tecnologia, ciência de ponta e educação racional (para suplantar a superstição) com base na cultura estadunidense, visando fazer suas economias desabrocharem. Uma ajuda propagandeada como filantrópica, mas de caráter condescendente e paternalista, inspirada na já estabelecida e antiga ideologia (destino manifesto) e seu "duradouro senso de

⁶¹ O termo "destino manifesto" é creditado a John Louis O'Sullivan, todavia, pode ter sido usado pela primeira vez pela jornalista Jane Cazneau (1807-1878).

superioridade sobre os povos de pele escura do Terceiro Mundo"⁶² (HUNT, 1987, p. 160), acrescida obviamente de interesses econômicos.

A imagem do falante de inglês – portador do desenvolvimento como uma espécie de salvação – construída em E46 vem acrescida nos LDs de algumas qualidades que discutiremos mais detidamente na próxima seção.

3.6 ETNOCENTRISMO NAS REPRESENTAÇÕES DO ESTADUNIDENSE E DO OUTRO

Durante a análise dos LDs, chamou-nos a atenção a representação dos cidadãos estadunidenses em algumas atividades.

Retomamos aqui a atividade de áudio de IC_E, abordada no item 3.4 desta dissertação (E37). Nela, pede-se ao aprendiz que ouça três pessoas descreverem alguns costumes dos seguintes países: Coreia do Sul, Espanha e Arábia Saudita. Analisaremos dois desses depoimentos:

1. Alice

ALICE: One thing that I had to get used to when I was traveling in South Korea was the way people make noise when they drink soup. I think it's because they want to show that they're really enjoying their food so they make a slurping noise. It bothered me at first, but then I got used to it. I guess it's because my parents spent years when I was a kid telling me not to make noise while I was eating.

^{62 &}quot;[...] abiding sense of superiority over the dark-skinned peoples of the Third World" (tradução nossa)

3. Susan

SUSAN: I lived in Saudi Arabia for a while, and when I went out, I had to obey the local custom of putting something over my head and wearing clothing that covered my whole body. At first, I found it a real nuisance, but after a while, I got used to it and even started to like it. You feel really secure, and also you don't have to worry about what to wear all the time.

Note-se que Alice e Susan se mostram, apesar do incômodo inicial, bastante compreensivas no que tange os costumes da Coreia do Sul e da Arábia Saudita. Alice fornece, inclusive, uma explicação para o hábito dos coreanos de fazer barulho ao comer e complementa, justificando sua passageira irritação, com uma relativização cultural: ela se sentiu assim porque foi ensinada em seu país a comportar-se de maneira diversa, o que mostra sua capacidade de se colocar no lugar do Outro. Susan, por sua vez, não só se acostumou a cobrir seu corpo, como também passou a apreciar o costume, atitude que indica não meramente tolerância, mas capacidade de enxergar o mundo sob outro ângulo, ou seja, abertura e aceitação da alteridade.

Dentro desse mesmo modo de representação, estão o professor de inglês de TS_E (E33), a americana de Chicago retratada no blog de IC_E (E34) e JT em WL_E (E35). Esses três personagens, como pudemos observar, possuem algumas características que vale a pena mencionarmos: interesse em conhecer outras culturas, conhecimento sobre hábitos de outros países, capacidade de compreender que os significados culturais são criados dentro de contextos específicos (diferentes dos seus próprios), aceitação da alteridade, valorização do aprendizado adquirido com o Outro, apreciação dos costumes do Outro, flexibilidade para transformar-se no encontro intercultural.

Conforme discutimos anteriormente, os LDs põem em circulação enunciados do discurso que promove o multiculturalismo e a interação pacífica entre os povos, os quais podem ser inferidos nessas atividades; porém, não pudemos deixar de notar que os traços ideais de personalidade para que haja uma integração multicultural são atribuídos, em sua maioria, a personagens dos EUA. Vale lembrar que em TS_E e WL_E não estão informadas as nacionalidades de David e JT, todavia, essa informação pode ser facilmente inferida.

Interessa-nos, a esse respeito, pensar a imagem construída do cidadão estadunidense nos LDs em contraste com o que se observa, nos EUA, sobre as políticas linguísticas em vigor nos últimos anos e as atuais discussões acerca de língua e cultura, reveladoras da ideologia que sustenta a visão hegemônica estadunidense de interculturalidade no contexto da globalização. Para esse fim, pesquisamos alguns dos discursos que circulam a esse respeito no contexto estadunidense.

Em 2002, foi realizado em Barcelona o *Congresso Mundial sobre Políticas Linguísticas*. Por ocasião do evento, Beykont (2002) escreve um artigo sobre as políticas linguísticas estadunidenses intituladas *English Only*, no qual informa estarem as línguas dos imigrantes rapidamente desaparecendo nos EUA, devido, principalmente, às políticas sobre o ensino de línguas estrangeiras nas escolas. Após detalhado histórico dessas políticas no país, a autora sustenta que o sistema educacional estadunidense está sendo usado para se impor a língua inglesa às crianças, dessa forma retirando delas suas línguas nativas e identidades culturais. Esclarece ainda que a assimilação das minorias linguísticas pela sociedade estadunidense está ocorrendo mais rápido do que nunca.

Lawton (2008) cita como defensores do movimento *English Only* alguns políticos e organizações privadas, tais como: *U.S. English*⁶³ e *English First*⁶⁴. O autor elucida que os proponentes desse movimento "sustentam que a unidade nacional, a identidade americana e a própria língua inglesa estão ameaçadas pela imigração e pelas outras línguas, principalmente o espanhol, e devem ser protegidas" (op. cit., p. 79).

Sabemos, entretanto, que no início do período colonial nos EUA várias línguas conviviam, inclusive com a publicação de jornais em outros idiomas além do inglês (PHILLIPSON, 1992; L. OLIVEIRA, 2000) e que somente no período pós-primeira guerra houve uma mudança nesse cenário multicultural direcionada ao monolinguismo (PAVLENKO, 2002), agravado com o aumento de imigrantes latino americanos e asiáticos após o Ato de 1965 *Imigração e Nacionalidade*, assinado pelo presidente Lyndon Johnson. Desde então, mais claramente a partir dos anos 1980, o monolinguismo passou a ser visto pelos apoiadores do movimento *English Only* como uma solução aos problemas de comunicação e como uma

⁶³ www.usenglish.org

⁶⁴ www.englishfirst.org

^{65 &}quot;[...] contend that national unity, American identity and the English language itself are threatened by immigration and other languages, primarily Spanish, and must be protected" (tradução nossa).

maneira de reduzir a desigualdade social e econômica das minorias linguísticas nos EUA (LAWTON, 2008).

Mesmo diante dos discursos multiculturalistas, o movimento *English Only* persiste como contraponto a alguns setores da sociedade que já veem a necessidade do ensino de diferentes idiomas no sistema estadunidense de educação.

Em 2010, por exemplo, o então Secretário de Educação dos EUA declarou no *Foreign Language Summit*: "Os Estados Unidos estão longe de serem a sociedade multilíngue que muitos de nossos concorrentes são [...] É absolutamente essencial para os cidadãos dos Estados Unidos tornarem-se fluentes em outras línguas [...]"66. Berman (2011, s.p.), no periódico da *Associação Americana de Professores Universitários* (AAUP), alerta para a redução no número de cursos de pós-graduação em línguas estrangeiras no país, destacando a crise linguística pela qual passam os EUA, e deixa claro neste questionamento sua preocupação com questões como isolamento e xenofobia, resultantes do monolinguismo:

Nós na América estamos confrontando uma dura alternativa: ou nos abrirmos para a apreciação da pluralidade humana e diversidade de culturas pelo globo ou nos limitarmos a uma cultura limitadamente normativa. Oferecerão as escolas e faculdades americanas aos estudantes oportunidades de aprender a compreender outras vozes ou nosso sistema educacional sucumbirá às tentações do isolacionismo e xenofobia?⁶⁷

Berman (op. cit.) deixa claro no artigo que aprender a língua de outra cultura permitenos experienciá-la por meio de uma identificação que somente a aquisição da língua possibilita. Encontramos, porém, mais adiante em seu texto, comparações com outros países desenvolvidos e uma clara preocupação de ordem econômica:

^{66 &}quot;The United States is a long way from being the multi-lingual society that so many of our economic competitors are [...] It's absolutely essential for the citizens of the United States to become fluent in other languages [...]" (tradução nossa). Disponível em: https://www.ed.gov/news/speeches/education-and-language-gap-secretary-arne-duncans-remarks-foreign-language-summit>. Acesso em 24/03/2018.

^{67 &}quot;We in America are confronting a stark alternative: either open ourselves to an appreciation of human plurality and the diversity of cultures around the globe or limit ourselves to a narrowly normative culture. Will American schools and colleges provide students with opportunities to learn to understand other voices, or will our educational system succumb to the temptations of isolationism and xenophobia?" (tradução nossa)

Esse nível de habilidade linguística obviamente representará um enorme recurso humano na economia global, o que significa dizer que o modelo americano de educação para o monolinguismo priva nossos estudantes das aptidões de que necessitarão na economia do amanhã⁶⁸ (BERMAN, 2011, s.p.).

Alia-se à preocupação com a competitividade econômica dos EUA o argumento, mais importante segundo o autor, de que aprender línguas aumenta as capacidades cognitiva e intelectual do indivíduo, além de fortalecer a capacidade de entender a diferença cultural.

O *Conselho de Relações Exteriores* (CFR), em publicação de 2012, apresenta inquietações similares no tocante a fatores econômicos ligados ao aprendizado de línguas estrangeiras. Menciona-se que o foco desse aprendizado nos EUA recai quase que exclusivamente sobre questões de segurança nacional e encoraja-se o ensino de línguas cruciais para aumentar a competitividade econômica dos EUA. Lê-se: "o crescimento futuro dos EUA cada vez mais dependerá da venda de bens e serviços dos EUA para consumidores estrangeiros que não necessariamente falam inglês" (WILEY; MOORE; FEE, 2012, s.p.) . Cita-se, entre outros países, o Brasil como uma economia maior que a do México, e cuja língua, portanto, deveria ser mais divulgada nas escolas estadunidenses.

Outro artigo de 2012 do mesmo Conselho (ALDEN, 2012) acrescenta aos argumentos econômicos o crescimento do número de turistas aos EUA, alegando que, caso não seja incentivado o ensino de diferentes idiomas, as empresas do ramo turístico contratarão estrangeiros bilíngues em vez de cidadãos estadunidenses, deixando estes em uma situação de desvantagem no mercado de trabalho.

Em entrevista ao jornal *The Daily Texan*, da Universidade do Texas em Austin, concedida em 2013 ao jornalista L. Franklin (2013, s.p.), o professor de árabe Mahmoud Al-Batal enfatiza a questão cultural no ensino de idiomas e a abertura à alteridade: "Não ensinamos apenas língua, mas também cultura. Ao fazê-lo, enfatizamos a importância de se entender o 'outro'"⁷⁰, sem, no entanto, deixar de lado a questão do mercado de trabalho, pois segundo ele,

^{68 &}quot;This level of language ability will obviously represent an enormous human resource in the global economy, which is to say that the American model of education for monolingualism deprives our students of the skills they will need in tomorrow's economy" (tradução nossa).

^{69 &}quot;[...] future U.S. growth will increasingly depend on selling U.S. goods and services to foreign consumers who do not necessarily speak English" (tradução nossa).

^{70 &}quot;We don't just teach language but also culture. By doing so we emphasize the importance of understanding the 'other'" (tradução nossa).

"uma pessoa que fala outro idioma é percebida como mais inteligente, mais esperta e um aluno melhor", o que a ajuda a conseguir emprego.

Por fim, trazemos uma reportagem (SINGMASTER, 2015) de 2015 do blog *Global Learning*, situado dentro do site da *Education Week* – autodefinida como a fonte mais confiável de notícias, análises e opinião sobre educação nos EUA –, promovida pela organização *Editorial Projects in Education*. No texto, reitera-se a importância da aprendizagem de línguas não apenas para a cultura local mas para a economia local, e é levantada a falta de falantes de línguas consideradas relevantes no que se refere à segurança nacional, tais como: árabe, persa, coreano e chinês. Também é citada a autora Rachel Sharp, da *Cambridge International School*, segundo a qual "o estudo de línguas é uma maneira de superar a apatia, aumentar a tolerância e aceitação dos outros e melhorar habilidades de vida"⁷² (SINGMASTER, 2015, s.p.). Concluise o artigo com um resumo dos benefícios que os EUA estariam perdendo por isolarem-se em uma bolha monolíngue: "melhores oportunidades de negócios, crianças mais espertas, uma defesa nacional mais forte e melhor comunicação em nossas comunidades locais"⁷³ (op. cit., s.p.).

Como pudemos constatar, temos no contexto da globalização pelo menos dois discursos antagônicos nos EUA: um que defende a língua inglesa como língua oficial do país e que, por conseguinte, silencia outros idiomas (e as culturas a que pertencem) por não lhes atribuir poder algum, mantendo-os restritos ao uso dentro da família; e outro, de cunho multiculturalista, que advoga pelo ensino de vários idiomas nas escolas. Este segundo discurso, contudo, deixa entrever como preocupações maiores aquelas de teor econômico ou de segurança nacional, mais do que um legítimo interesse no Outro, em sua cultura, em aprender com o Outro e transformarse, isto é, um discurso que promove simplesmente tolerância, visando autoproteção e benefício próprio, em vez de uma verdadeira troca intercultural em que ambas as culturas se influenciam mutuamente.

O que parece-nos estar refletido nos LDs analisados é o discurso do segundo tipo, que enfatiza as diferenças, promove a pluralidade cultural e retrata o Outro com base em

^{71 &}quot;A person who speaks another language is perceived as more intelligent, smarter and a better student" (tradução nossa).

^{72 &}quot;[...] language study is a way to overcome apathy, increase tolerance and acceptance of others, and enhance life skills" (tradução nossa).

^{73 &}quot;[...] enhanced business opportunities, smarter kids, stronger national defense, and better communication within our local communities" (tradução nossa).

estereótipos e "curiosidades", mas que, por outro lado, retrata a cultura estadunidense como tolerante, mais precisamente como um país de pessoas que prezam o encontro entre culturas, que valorizam a alteridade.

Vejam-se a esse respeito os personagens David [TS_E] e JT [WL_E]:





Eles são representados como homens brancos loiros, conversando com pessoas de outros países, representadas na figura de uma mulher de pele relativamente escura e de um homem também escuro, possivelmente negro. Percebemos, por isso, pelo menos nessas unidades cujo tema é cultural e onde vemos mais claramente o contraste entre "nós estadunidenses" e "os Outros", que os livros se apoiam em estereótipos de raça. Parece-nos relevante a esse respeito que o Outro em WL_E, como não há menção do país ou da nacionalidade na atividade, seja

representado por um homem de pele escura, o que nos deixa entrever que o estadunidense, a despeito da grande variedade de raças e etnias nos EUA, ainda se vê como branco, enquanto que o Outro imaginário é escuro, numa provável reiteração dos mitos fundadores que se apoiam nas figuras dos primeiros imigrantes europeus brancos que vieram para os EUA e se estendem aos founding fathers ("pais fundadores") da nação, brancos descendentes de europeus. Lembrando, em contraste com o que encontramos nos livros de PLE, que não há menção alguma aos indígenas dos EUA, constituindo um completo apagamento da cultura nativa local nos LDs de EFL.

Não é nosso objetivo nos aprofundarmos na questão da representação racial nos LDs de EFL. Todavia, sendo essa uma representação dos povos dos países incluídos e, consequentemente, ligada à cultura desses povos, consideramos relevante adicionarmos uma breve discussão levantada por Hall (1997) acerca da racialização da diferença.

O autor traça um histórico da representação racial oriunda dos contatos da Europa e Estados Unidos com outros países, mais especificamente com o continente africano, apontando três momentos de encontro dos negros com os brancos: a escravidão no século XVI, a colonização da África pelos europeus e as migrações pós-segunda guerra mundial. Faz-se necessário adicionar a essa reflexão de Hall os povos não-brancos e não-africanos que também foram colonizados por países europeus e que, do mesmo modo, fizeram parte do fluxo migratório no pós-guerra, por exemplo, os indianos.

Hall (op. cit.) destaca, ainda, o papel do Iluminismo na representação racial perpetrada na época, uma vez que se ranqueavam as sociedades numa escala de evolução que ia da barbárie à civilização, donde surgiam imagens que inundaram a Inglaterra no século XIX retratando os africanos como canibais, monstruosos e bruxos. Nos EUA, por sua vez, a ideologia racializada fortaleceu-se entre as classes escravagistas apenas quando a escravidão foi desafiada no século XIX. Em oposição àqueles que eram a favor da abolição da escravidão, ou mesmo com o intento de convencê-los do contrário, os negros foram associados à selvageria, canibalismo e adoração do diabo. Além disso, argumentava-se que as diferenças anatômicas os tornavam mental e fisicamente inferiores, e que, se fossem libertos, poderiam se miscigenar com os brancos, o que resultaria em uma suposta degeneração da "raça branca".

Todas essas representações citadas tiveram o efeito de naturalizar a diferença, marcando-a racialmente, processo que resulta na fixação dessas e que constitui a base da estereotipia. Corrobora a discussão de Hall a explicação de Hunt (1987) sobre a ideologia da

política externa estadunidense, cuja origem remonta ao final do século XVIII e início do XIX, mesma época, portanto, em que as referidas representações se espalharam pelo mundo ocidental hegemônico e que resultaram, no século XX, em uma política fundamentada, entre outras ideias centrais, na hierarquia racial.

Diante dessas considerações, faz-se pertinente apontarmos a representação do Outro em TS_E (aluna brasileira), IC_E (garota de Taiwan) e WL_E (negro de nacionalidade não identificada), baseada em estereótipos e na ideia naturalizada do Outro com pele mais escura ou não-branca, em contraste com a representação do estadunidense na figura de pessoas brancas e loiras (também na atividade sobre voluntariado de IC_E). Acrescentando-se a isso as características veiculadas de abertura para a alteridade e o aparente desgosto do Outro, representado em WL_E no blog de JT (vide os pontos de interrogação, a postura do falante e sua expressão facial), podemos afirmar que os exercícios analisados sugerem a existência de um viés etnocêntrico no discurso dos LDs, a despeito daquilo que parece ser uma valorização de outras culturas.

Na próxima seção, debruçar-nos-emos sobre alguns aspectos culturais estadunidenses menos explícitos, porém não menos representativos da cultura que os produz.

3.7 REPRESENTAÇÕES DA CULTURA ESTADUNIDENSE: SUPERAÇÃO, SUCESSO E MÉRITO

No início deste capítulo, analisamos os dizeres dos autores a fim de entrevermos quais seriam suas visões de cultura e o papel desta na aprendizagem da língua inglesa. Constatamos não haver ocorrências da palavra "cultura" ou de suas derivadas em IC_E e TS_E e haver apenas uma referência a "culturas globais" em WL_E, o que parecia, num primeiro momento, caracterizar tanto uma minimização generalizada de elementos culturais nos livros quanto um possível apagamento da cultura estadunidense (ou tentativa de apagamento, já que partimos do princípio de que não há língua sem emergência de cultura). No decorrer de nosso trabalho com os LDs, entretanto, notamos haver variadas referências explícitas a culturas de diferentes partes do planeta, distribuídas por todas as unidades (independentemente da temática) e também concentradas em unidades específicas dedicadas à temática cultural.

Observamos, nessa distribuição, uma predominância de referências a outros países em comparação com o que se diz sobre os EUA, configuração que nos pareceu advir do discurso multiculturalista que entrecruza os materiais analisados, conforme discutido anteriormente. Por esse funcionamento, temos uma impressão inicial de que os EUA seriam apenas uma das culturas retratadas, entre tantas apresentadas nos LDs, como se todas estivessem em "pé de igualdade". Encontramos, entretanto, representações de culturas não-estadunidenses que nos permitiram interpretar o oposto, ou seja, a imagem construída da cultura do Outro, pelo reforço de estereótipos associados ao que seria "típico" e pela sugestão de que se trata de países necessitados de ajuda (uma delas na forma de aprendizagem da língua inglesa!), afirma certa desigualdade entre os EUA e o restante dos países, acentuada pela veiculação de imagens dos EUA no papel de arautos da liberdade no mundo e do cidadão estadunidense como apreciador de outras culturas.

Retomando o pressuposto da indissociabilidade entre língua e cultura, julgamos imprescindível analisar, também, aspectos culturais estadunidenses não explicitados nos textos, isto é, representações de cultura inferidas, as quais podem nos permitir divisar a abordagem ideológica que as constitui, dessa forma colaborando para uma visão mais aprofundada do funcionamento do LD e do seu papel na construção do imaginário cultural.

Um exemplo bastante discutido de materialidade do LD que pode nos revelar questões ideológicas atinentes à cultura é a temática que orienta as unidades, ou parte delas, nos materiais. Dado que este não é um estudo quantitativo, abordaremos apenas um dos temas encontrados nos três LDs, o qual nos parece representativo da cultura estadunidense e que nos ajudará a compreender como se dá a apresentação de aspectos culturais de forma não explicitada, isto é, sem que nos demos conta disso, pelo mecanismo de naturalização dos enunciados que estrutura o processo de significação (ORLANDI, 2009).

Ao examinarmos inicialmente os LDs do corpus, notamos certa recorrência de textos e atividades ao redor do tema *histórias de superação e/ou sucesso*. Vejam-se, por exemplo, as histórias reais apresentadas em TS_E sobre Christine Ha, cozinheira cega vencedora do programa televisivo *MasterChef* (texto completo no ANEXO 7), e Bethany Hamilton, surfista que perdeu um braço em um ataque de tubarão (transcrição de áudio completa no ANEXO 8), similares ao texto de uma atividade encontrada em WL_E sobre o alpinista estadunidense cego que chegou ao topo das sete montanhas mais altas do mundo, Erik Weihenmayer. Não realizaremos uma análise mais detalhada desta última, pois trata-se de um texto curto, mais

esquemático, com instrução para que o aprendiz preencha com alguns tempos verbais (*present perfect* e *present perfect continuous*) e que nos oferece menos elementos analíticos. No entanto, é interessante frisar que a mesma temática de superação e sucesso foi encontrada em WL_E, ainda que este não seja o foco da atividade, diferente dos textos de TS_E, cujas atividades subsequentes exploram as histórias das personagens.

No texto sobre Christine Ha, leem-se os seguintes trechos (grifos nossos):

- a. During the season 3 "MasterChef" finale, Ha won the title, \$250,000, and a cookbook deal, beating out about 100 other home chefs. But that's not what makes her so inspiring. Ha is blind the first blind contestant on the show.
- b. "I think there are a lot of people who completely discounted me," Ha said [...] <u>But I cooked at home for years without vision</u>, so if I can do it at home, I don't see why I can't prove to everyone else I can do it on national TV."
- c. "When I lost my vision, there was one time I tried to make a peanut butter and jelly sandwich," she said. "I recall getting it all over the counter. I just started crying and was wondering if I would ever cook again."
- d. "I just want people to realize that they have it in themselves if they really want to. If they have that passion, that fire, that drive, that desire... you can overcome any obstacle and any challenges to really achieve what you want and prove yourself to the world. Everyone is very capable. Much more capable then they think they are."

Do áudio sobre Bethany Hamilton, destacamos os excertos:

- e. In spite of her <u>severe injury</u> <u>and less than one month after the shark attack</u> Bethany decided to return to surfing. <u>At first, it was extremely frustrating</u>. Although Bethany tried to paddle her surfboard, she couldn't do it fast enough to catch the waves, and she kept falling off. [...] It was tough, but <u>Bethany never considered giving up</u>.
- f. In her first local competition <u>only three months after she lost her arm</u> Bethany took fifth place. A year later, she won <u>first place in a national surfing championship</u>. And in 2007, Bethany finally achieved her dream and <u>"turned pro"</u> [...].
- g. Bethany's amazing story is one that motivates people young and old alike. [...] <u>She has traveled worldwide, encouraging people</u> to overcome the obstacles they face and pursue their dreams. Bethany has also <u>started a charity</u> to help other shark attack survivors and people who have lost arms and legs. <u>She is an accomplished athlete, a determined individual, and above all else, an inspiring and courageous role model</u>.

Os excertos recortados permitem-nos inferir alguns enunciados acerca dos temas superação e sucesso.

Percebe-se, em algumas formulações, a valorização dos feitos por meio da ênfase na dificuldade que eles envolvem. Christine, por exemplo, derrotou 100 chefes amadores para vencer o programa (a), o que para muitos já seria um feito altamente louvável, mas o ingrediente que torna seu sucesso mais significativo e inspirador é sua deficiência visual. No trecho "But that's not what makes her so inspiring. Ha is blind – the first blind contestant on the show", as quebras utilizadas nas orações causam um efeito de valorização da dificuldade por meio do destaque da deficiência. A negativa ("that's not") vem como contraponto ao que o leitor provavelmente estaria pensando, isto é, que a conquista do prêmio é o que há para se admirar. A negativa corrige essa ideia, pois o fator inspirador é o fato de ela ser cega, ressaltado pela pausa (ponto final) antes do anúncio "Ha is blind", seguido de outra pausa sugerida pelo uso da meia-risca, e que confere à informação "- the first blind contestant on the show" certa importância. É curioso observar, por outro lado, que nesta fala da própria cozinheira (b): "But I cooked at home for years without vision, so if I can do it at home, I don't see why I can't prove to everyone else I can do it on national TV", temos a impressão de que seu desempenho não requereu muita dificuldade, considerando que ela cozinha sem visão há anos em casa, numa sugestão de que mostrar isso ao público seria fácil ("I don't see why I can't prove...").

Também no caso da surfista (e) as formulações sugerem dificuldade. Observe-se que seu retorno ao surfe é descrito como "extremely frustrating" e "tough", pois, ao tentar remar com apenas um braço, ela não alcançava a velocidade necessária, o que resultava em sua queda. Deixa-se claro em (e) que seus ferimentos foram muito sérios, fato que atribui mais valor aos feitos da surfista.

Em ambos excertos, a persistência aparece de alguma forma destacada. Em (c), Christine conta como, inicialmente, não conseguia preparar na cozinha o que há de mais simples (um sanduíche com geleia e pasta de amendoim), situação que a fez chorar e pensar se algum dia cozinharia de novo. Fica claro, portanto, que ela teve de se dedicar, persistir, para desenvolver uma nova habilidade, assim como Bethany, que, apesar da dificuldade, nunca pensou em desistir ("It was tough, but Bethany never considered giving up").

São enaltecidas, também, nos excertos, as vitórias das personagens. Nos dois casos, trata-se de vitórias em competições, não somente o sucesso de conseguir continuar fazendo

aquilo de que gostam após a aquisição da deficiência. Nos casos das duas estadunidenses, as vitórias são expressivas: primeiros lugares em competições importantes.

As mensagens (algo como um "moral da história") veiculadas pelos dois excertos, no entanto, contribuem ainda mais para nossa análise, uma vez que resumem os enunciados inferidos. Em (d) ela é transmitida nas palavras da própria Christine, enquanto que em (g) ela se dá na voz do narrador.

O depoimento de Christine sugere que qualquer pessoa pode conseguir o que quiser, pode transpor qualquer obstáculo: é só uma questão de força de vontade ("If they have that passion, that fire, that drive, that desire... you can overcome any obstacle and any challenges to really achieve what you want and prove yourself to the world"). O trecho sobre Bethany aponta para os mesmos sentidos, pois sua história serve de motivação para que as pessoas transponham as barreiras para realizar seus sonhos ("She has traveled worldwide, encouraging people to overcome the obstacles they face and pursue their dreams"). A descrição da personagem como "determined individual" e "corageous" corrobora a ideia de que, se houver motivação, determinação e coragem, todos podem realizar seus sonhos. Além disso, tais enunciados fortalecem-se na medida em que as personagens são pessoas reais, com histórias reais divulgadas pela mídia, resultando em uma insinuação de que, se elas podem vencer, superar dificuldades e obter sucesso, qualquer pessoa também pode, bastando para isso querer e se dedicar.

Os enunciados inferidos parecem estar em consonância com a ideologia estadunidense da meritocracia, cujos princípios embasam a imagem criada pelos EUA do *self-made man*. Para a socióloga Marianne Cooper, "os americanos são, comparados com populações de outros países, particularmente entusiasmados pela ideia da meritocracia, um sistema que recompensa o mérito (habilidade + esforço) com sucesso"⁷⁴(COOPER, 2015, s.p.). Para McNamee & Miller Jr. (2004, s.p.), a meritocracia está ligada à ideologia do *sonho americano*: "Segundo a ideologia do Sonho Americano, a América é a terra de oportunidades ilimitadas na qual os indivíduos podem ir tão longe quanto seu mérito os levar"⁷⁵. Os autores esclarecem que o conceito de mérito pressupõe uma mescla de moral, trabalho árduo, habilidades inatas,

^{74 &}quot;Americans are, compared with populations of other countries, particularly enthusiastic about the idea of meritocracy, a system that rewards merit (ability + effort) with success" (tradução nossa).

^{75 &}quot;According to the ideology of the American Dream, America is the land of limitless opportunity in which individuals can go as far as their own merit takes them" (tradução nossa).

integridade e atitude adequada, características que notamos estarem associadas à figura do *self-made man*, para quem não há obstáculo que não seja superado. Podemos citar Benjamin Franklin, um dos pais fundadores dos EUA e também pai do empreendedorismo estadunidense, como grande modelo de *self-made man*. Tais pessoas demonstram enorme resiliência diante das dificuldades, triunfando apesar delas.

A respeito dessa relação do cidadão dos EUA com o trabalho e o sucesso, pensamos como uma de suas origens a relevância da religião protestante na formação do pensamento estadunidense. Karnal (2001) esclarece que os primeiros colonos ingleses na América do Norte, calvinistas puritanos conhecidos como *peregrinos*, apesar de serem um grupo minoritário, ficaram identificados como pais fundadores da nação. Eles se viam como predestinados por Deus a criar uma sociedade superior. Segundo o pensamento calvinista que apregoavam, o ócio é considerado pecado e, portanto, o trabalho é necessário; na verdade, um dever e uma benção, e, por meio dele, o cristão deve enriquecer, ou seja, o sucesso financeiro é uma graça de Deus.

Percebemos essa relação da cultura estadunidense com o trabalho – em que esforço e dedicação são imprescindíveis e inexoravelmente levam ao sucesso – refletida nos dois excertos de TS_E, onde são exaltados os méritos individuais de Christine Ha e Bethany Hamilton, duas mulheres estadunidenses que, por força de suas vontades, não se curvaram diante de seus obstáculos, alcançando um nível de desempenho acima da média, acima inclusive de outras pessoas que não possuem necessidade especial alguma.

As histórias de sucesso em IC_E, por sua vez, referem-se basicamente ao sucesso de empresas e às características necessárias a empresas e pessoas para se alcançar o sucesso, ideia sugerida pelo título da unidade 12, onde se concentra a maioria das histórias: *The Right Stuff*. Esse sintagma, segundo definição do dicionário Cambridge, significa: "as qualidades necessárias para se fazer ou ser algo, especialmente algo que a maioria das pessoas consideraria difícil" A definição, como se pode notar, remete-nos aos excertos de TS_E há pouco analisados, donde concluímos haver certo enaltecimento da dificuldade para a valorização do mérito individual, ou seja, assim como em TS_E, o livro IC_E põe em circulação enunciados segundo os quais certos aspectos são necessários para que o triunfo seja alcançado, tais como: trabalho árduo e persistência. O título também dialoga com o livro homônimo de 1979

^{76 &}quot;The qualities needed to do or be something, especially something that most people would find difficult" (tradução nossa). Disponível em: http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/right-stuff. Acesso em 01/04/2018.

(vencedor do National Book Award na categoria não-ficção), escrito por Tom Wolfe (autor e jornalista estadunidense), sobre pilotos dos EUA que participaram de pesquisas experimentais de alto risco com aeronaves e foguetes no contexto da Corrida Espacial, incentivada após a segunda guerra mundial. O livro (posteriormente transformado em filme) aborda as características psicológicas e físicas que os pilotos/astronautas precisaram ter para realizar tais feitos: *the right stuff* ("a coisa certa"), retratando-os como guerreiros, heróis nacionais.

Os requisitos necessários ao sucesso, por conseguinte, são o tema da unidade 12 de IC_E, uma de cujas atividades fornece-nos alguns indicativos do viés ideológico que a constitui. Veja-se a imagem de abertura da unidade:

E 47 [IC_E]

COMPANY	MAIN PRODUCTS	FACT
Coca-Cola	soft drinks, juice, and bottled water	Coca-Cola is the best-known English word in the world after <i>OK</i> .
Sony	electronics equipment, movies, and TVs	Some early products included tape recorders and rice cookers.
Levi Strauss	jeans and casual clothing	The first jeans were made for men looking for gold in California.
Five of the world's most successful businesses Google Nestlé	Internet-based products and services	Google comes from googol, which is the math term for the number 1 followed by 100 zeros.
	chocolate, instant coffee, and bottled water	Nestlé means <i>little nest</i> , which symbolizes security and family.
	Coca-Cola Sony Levi Strauss Google	Coca-Cola soft drinks, juice, and bottled water Sony electronics equipment, movies, and TVs Levi Strauss jeans and casual clothing Google Internet-based products and services Nestlé chocolate, instant coffee,

Sources: Hoover's Handbook of American Business 2003; www.sony.net; www.google.com; www.nestle.com

Which of these products exist in your country? Are they successful? Can you think of three successful companies in your country? What do they produce?

O título aparece dentro de um troféu dourado ("Success Stories"), em alusão ao ouro representativo do primeiro lugar no pódio em um contexto de competição. O subtítulo explicita que serão elencadas cinco das empresas mais bem-sucedidas do mundo. São elas: Coca-Cola, Sony, Levi Strauss, Google e Nestlé. A fonte de pesquisa utilizada pelos autores foi o *Hoover's Handbook of American Business* de 2003. Chamou-nos a atenção o fato de que, das cinco empresas citadas, três são estadunidenses (Coca-Cola, Levi Strauss e Google), uma foi

resultado da fusão de duas empresas, sendo uma delas fundada por dois estadunidenses (Nestlé), e somente uma tem origem japonesa (Sony), apesar de grande parte de seus acionistas hoje ser estadunidense. A escolha de empresas dos EUA (total ou parcialmente) para ilustrar histórias mundiais de sucesso sugere-nos um enaltecimento da cultura estadunidense por um olhar etnocêntrico, especialmente diante do fato de que, num ranking oficial como o da *Forbes*, essas empresas não figuram como as maiores, não sendo, portanto, tecnicamente, as mais bemsucedidas do mundo, e em face da aparente preocupação multicultural do livro, conforme discutimos em seções anteriores.

Em WL_E, a unidade 6, *Big Business*, está igualmente centrada em "histórias de sucesso", título da Lição A ("Success Stories"). Uma das primeiras atividades apresenta uma breve biografia das empresas Starbucks, Nike e Google, todas estadunidenses (atividade completa no ANEXO 9). Informa-se que a empresa Starbucks gera mais de 172.000 empregos pelo mundo e que a Nike envia seus produtos a mais de 45 países. Um pouco mais adiante, pode-se ouvir uma entrevista com uma "successful businesswoman" e ler sobre as muitas conquistas da empresa Unilever, em uma atividade destinada à identificação da voz passiva (atividade completa no ANEXO 10).

A segunda metade da unidade (cinco páginas) é inteiramente dedicada ao tema propaganda e marketing. Há também uma atividade sobre o tema na revisão posposta. Fala-se sobre propaganda e economia numa linguagem mais técnica, ouvem-se comerciais para prática auditiva, discute-se a importância da propaganda, lê-se sobre novas maneiras de se trabalhar com ela, pede-se ao aprendiz que escreva uma avaliação de um produto, que critique uma propaganda e que crie outra para o mesmo produto. Na revisão, o aprendiz deve completar slogans reais de grandes empresas (seis delas estadunidenses, uma inglesa e uma alemã). Parece-nos relevante, neste caso, não somente o espaço concedido ao tema, mas a sugestão do papel vital que a propaganda adquiriu e mantém na economia capitalista, mais especificamente no contexto cultural dos EUA. Por consequência, cremos que o ditado popular "a propaganda é a alma do negócio" pode ser inferido em WL_E.

A ênfase empregada no tema nos leva a refletir sobre sua adequação em diferentes contextos culturais de aprendizado, o que, por sua vez, propicia um questionamento sobre qual seria o público-alvo do material, considerando ser este um livro direcionado ao aprendizado da língua inglesa em sua variante estadunidense por aprendizes de qualquer parte do mundo e em qualquer contexto. Seria esse tema assim tão interessante a todo tipo de aprendiz a ponto de se

explorá-lo em metade de uma unidade? Talvez não. Tal escolha editorial, portanto, permite-nos entrever: primeiro, um direcionamento do conteúdo didático a um público específico e, segundo, a emergência da cultura estadunidense no uso e ensino da língua, na medida em que as atividades, de certa forma, glorificam a propaganda e o mundo do "business", remetendonos à centralidade da economia de mercado, do sucesso e da meritocracia no discurso capitalista neoliberal, traços que parecem ser fortes aspectos da cultura dos EUA. Tal ponderação está alinhada com os enunciados inferidos nos dizeres dos autores encontrados nas introduções dos materiais, os quais, lembramos aqui, representam os LDs como produtos de consumo numa linguagem que nos lembra a da propaganda – quando os descrevem de modo a salientar suas muitas qualidades, tais como fidelidade à língua realmente usada pelos falantes nativos, inovação e tecnologia – e associam aos aprendizes características que evocam imagens relacionadas a eficiência, habilidade, desempenho, resultados e, sobretudo, sucesso.

Em síntese, podemos afirmar a partir da análise que desenvolvemos neste capítulo que os dizeres dos autores dos três LDs de EFL analisados trazem um apagamento de elementos culturais, sendo que, em dois deles (TS_E e IC_E), a obliteração é total e, em um deles (WL_E), apaga-se a cultura estadunidense mas apresenta-se como um dos objetivos do material a aprendizagem sobre as culturas do mundo. Com base nos teóricos citados (KRAMSCH, 2013; CORACINI, 2016; BYLUND; ATHANASOPOULOS, 2017; LO BIANCO, 2003; WIERZBICKA, 1997), entretanto, entendemos não ser possível haver enunciação sem a emergência de cultura. Mediante análise da materialidade linguística dos LDs, todavia, contrariamente ao que percebemos nas introduções dos materiais, deparamo-nos com referências culturais estadunidenses explícitas, tanto na forma de fatos, locais, empresas e personagens, quanto na menção a costumes e leis, para citar alguns exemplos. Ademais, encontramos inúmeras referências a culturas de variados países, grande parte deles não falante de língua inglesa. Todas essas ocorrências são apresentadas de modo a produzir um efeito inicial de igualdade entre as culturas representadas, manifestada na valorização da diversidade cultural e na apologia ao encontro intercultural. Porém, foi-nos possível inferir significados acerca da cultura estadunidense também em textos, atividades e imagens em que não há alusão explícita aos EUA ou a qualquer uma de suas manifestações culturais, sobretudo pelo fato de serem livros cuja voz enunciadora é estadunidense.

A ausência da cultura estadunidense nas introduções dos materiais, associada ao grande número de culturas referenciadas em todos os estilos de atividade nos livros de EFL, permitenos entrever um entrecruzamento com o discurso da globalização, segundo o qual o mundo é

um local sem fronteiras sob o regimento de novas regras globais (BAUMAN, 2001), em que há um inevitável encontro (não poucas vezes "confronto") entre culturas ensejado pelas migrações e pela tecnologia – o multiculturalismo – e que irrompe nos LDs do corpus sob o efeito da naturalização dos sentidos, possibilitada pelo funcionamento da ideologia (PÊCHEUX, [1975] 1988; ORLANDI, 2009). Esse discurso produtor de uma imagem purgada de um mundo onde os países gozam de igualdade de poder, e que se refletiria numa igualdade de representação nos LDs, no entanto, desestabiliza-se a partir do momento em que inferimos algumas imagens discursivas acerca dos EUA e de outros países.

Notamos certa diferenciação entre o modo como a cultura do Outro é representada em relação a como isso se dá quando se trata da cultura estadunidense, característica que, a nosso ver, reflete o que Castro-Goméz e Grosfoguel (2007) chamam *colonialidade* de poder e saber, no funcionamento da qual mantém-se a superioridade e o excepcionalismo da cultura estadunidense. Tal contraste materializa-se em formulações que criam uma imagem do Outro como diferente, supersticioso, exótico, intolerante, menos desenvolvido (ou menos civilizado) e em necessidade de ajuda, a qual viria, inclusive, por meio do benefício de se aprender a língua inglesa (PENNYCOOK, 1994), esta apresentada como língua internacional neutra (sem cultura, apolítica), ao passo que aos EUA vinculam-se imagens de excelência, tolerância, altruísmo, desenvolvimento e liberdade, sentidos estes originados no discurso fundador da nação e que ainda circulam na memória discursiva dos sujeitos estadunidenses.

Importante reiterar, nestas considerações finais do capítulo, a emergência nos LDs de sentidos que nos permitiram divisar alguns elementos da cultura estadunidense não explicitados como tal, mas que transpareceram tanto nas introduções dos materiais quanto em algumas escolhas temáticas. Observou-se certa recorrência de histórias de superação e sucesso, tanto pessoais quanto de empresas, com especial destaque ao mérito das conquistas, o que nos levou a interpretar tais escolhas como reflexos de uma formação ideológica marcada pelo neoliberalismo capitalista que constitui não somente o discurso empresarial, mas se estende tanto ao discurso individual dos sujeitos quanto ao discurso do ensino de inglês como língua estrangeira, conforme sugerido nos dizeres dos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos, nesta pesquisa, observar como se dá, a partir da representação de culturas em LDs de língua estrangeira, nomeadamente, português brasileiro (PLE) e inglês estadunidense (EFL), a construção de significados culturais. Para isso, a partir de uma perspectiva discursiva, analisamos representações de cultura em seis livros didáticos: três de PLE e três de EFL, conjecturando sobre as formações discursivas e ideológicas que constituem essas representações. Nosso intuito mais geral é fomentar uma reflexão menos ingênua, e por conseguinte mais crítica, por parte dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, uma vez que o contato com outras culturas e outras línguas sempre nos afeta de algum modo, numa espécie de arrebatamento que pode, e provavelmente irá, deslocar-nos em diferentes direções, agindo sobre nossas identidades e as transformando em maior ou menor grau.

Nossas filiações teóricas apoiaram-se principalmente em perspectivas discursivas. Assentada sobre o tripé: materialismo histórico, psicanálise e linguística, a AD, em contraposição ao estruturalismo, permite-nos observar a discursividade, que é a constituição de efeitos de sentido na troca comunicativa (num dado contexto histórico) entre sujeitos, estes atravessados pelo inconsciente e interpelados pela ideologia. Como descreve Ferreira (2003, p. 39): "É no discurso, precisamente, que se concentram, se intrincam e se confundem, como um verdadeiro nó, as questões relativas à língua, à história e ao sujeito". Importante frisarmos que as abordagens discursivas não apontam para um fechamento dos sentidos, muito pelo contrário, elas permitem outras possibilidades de interpretação, pois a língua é constituída pelo equívoco, sendo, portanto, incompleta por natureza. Orlandi (2007, p. 92) esclarece que "na posição de analista do discurso, o que fazemos é justamente não negar o equívoco, mas considerá-lo em sua relação com a linguagem, não apagá-lo mas trabalhá-lo".

Foi-nos essencial buscar apoio também na Sociologia, na Antropologia e nos Estudos Culturais, a fim de enriquecermos nossa compreensão dos fenômenos linguísticos analisados, percebendo-os em seus contextos sociais, históricos e culturais. Julgamos importante relembrar que a pesquisa se baseou ainda no pressuposto de que língua e cultura são indissociáveis. A visão lacaniana sobre a linguagem ajuda-nos a compreender tal imbricamento no postulado de que, ao nascermos, somos inseridos em um mundo de discurso que nos precede e molda nossos desejos. Considerando-se a cultura nacional um discurso que constrói sentidos e organiza nosso

pensamento (HALL, [1992] 2006) – sobre nós mesmos e sobre o Outro – e lembrando que as diferentes línguas incorporam diferentes visões de mundo (BYLUND; ATHANASOPOULOS, 2017), qualquer tentativa de separação entre língua e cultura mostra-se artificial e, a nosso ver, não traz benefícios ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, podendo, inclusive, ser contraproducente, na medida em que silencia as relações de saber e poder que fazem parte do funcionamento do discurso e que determinam a maneira como as sociedades se organizam e se relacionam entre si.

No capítulo 1 desta dissertação, discutimos acerca da cultura no ensino de línguas estrangeiras. Problematizamos a definição de cultura, traçamos um breve histórico do ensino de LEs considerando a inserção de elementos culturais, pensamos os desafios atuais no ensino de LEs de uma perspectiva pós-estruturalista em face da globalização e do multiculturalismo, entendemos como a cultura e a aprendizagem de línguas afetam a constituição identitária dos sujeitos e, por fim, ponderamos sobre como a cultura e os LDs ficam à mercê da economia de mercado, que os encara como produtos sobre os quais pode-se e deve-se lucrar.

Nos capítulos 2 e 3, pudemos observar nos LDs do corpus a construção de sentidos acerca de duas culturas, a brasileira e a estadunidense, respectivamente.

A fim de melhor percebermos a questão da desigualdade de poder entre países e de como os discursos dos LDs analisados, muitas vezes ancorados em outros discursos, deixam entrever diferentes formações ideológicas, julgamos apropriado neste momento final estabelecer alguns paralelos entre as representações de cultura veiculadas pelos materiais de PLE e aquelas veiculadas pelos materiais de EFL.

Foi observada nos livros de PLE presença significativa de elementos culturais brasileiros em variados tipos de atividades. Esses elementos são na maioria das vezes apresentados sem que se informe ao aprendiz tratar-se de "cultura", com exceção de BV_P, que explicita a temática cultural nas seções intituladas *Gente e Cultura Brasileira*, ainda que introduza tais elementos na maioria das seções em todas as unidades de maneira reiterada. Lembramos que as introduções dos três livros mencionam aspectos referentes à cultura, o que nos sugere ser o ensino da cultura brasileira necessário à aprendizagem da língua portuguesa; entretanto, as formulações apresentadas nas introduções causam a impressão de que língua e cultura são elementos dissociados, de que serão ensinados a língua e "também" alguns elementos culturais.

Notamos que são priorizados nos livros de PLE (marcadamente em FB_P e BV_P) elementos visíveis da cultura, tais como literatura, música, gastronomia, festas, geografia, história, entre outros. Optamos por analisar três aspectos representativos do que os LDs do corpus veiculam como "cultura brasileira" e que aparecem de maneira mais pronunciada nos materiais: manifestações populares (lendas e festas), aspectos geográficos-naturais e a própria língua portuguesa.

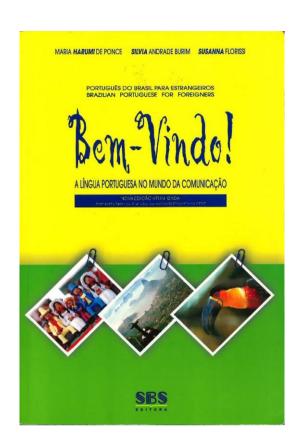
Destacaram-se nos excertos evocativos de lendas e celebrações, mormente em FB_P e BV_P, imagens discursivas que reforçam alguns estereótipos de brasilidade ligados a características de exotismo, sensualidade, perigos, misticismo, alegria e malandragem, as quais caracterizam um processo de folclorização da cultura (PERUCHI; CORACINI, 2003) e colaboram para a manutenção de um imaginário já bastante conhecido sobre o Brasil.

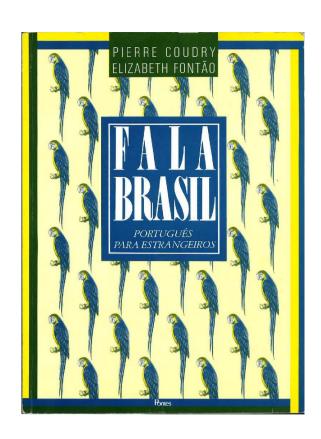
Em relação à natureza e aos aspectos geográficos do país, pudemos notar clara valorização de sua extensão territorial e a apresentação de sua natureza por um olhar edênico que a representa como paradisíaca.

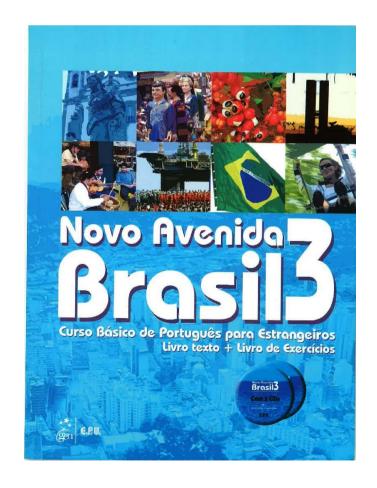
Bastante relevante para nossa análise foi o fato de que não apenas os aspectos geográficos-naturais são representados de um ponto de vista ufanista, mas também as manifestações populares (lendas e festas) e a língua portuguesa, o que fica evidenciado no enaltecimento de nossas "riquezas" folclóricas, artísticas, naturais e linguísticas.

Vale mencionarmos que os livros não são totalmente higienizados no sentido de mostrar somente aspectos positivos da cultura. Há momentos, principalmente em NAB_P, em que problemas sociais e econômicos transparecem, sem, no entanto, serem o foco da atividade. Todavia, quanto às categorias analisadas, podemos afirmar que prevalece a exaltação de qualidades, por vezes com entrecruzamento dos discursos publicitário e jornalístico, por meio dos quais o Brasil é apresentado como uma atração turística.

É interessante notar que as representações apontadas aparecem também naquilo que se estabelece como o primeiro contato dos aprendizes e professores com o LD: as capas e títulos. Observem-se:







As imagens utilizadas são deveras significativas não somente por seu efeito "abre-alas" (uma apresentação inicial "carnavalizada" turística), mas pela importância, segundo Bucci (2009), que as imagens adquiriram em nossa sociedade. O autor afirma (p. 64-65):

É na imagem e pela imagem que as verdades do nosso tempo são feitas e desfeitas. [...] Alguns dizem, não sem razão, que somos uma sociedade integrada pela imagem, uma sociedade que se define e se reconhece pela imagem, dizem que é por meio da imagem que se negociam os sentidos e que a verdade vai sendo tecida. / Com efeito, vivemos num mundo que estabeleceu um sinal de igualdade entre visível e verdadeiro.

A capa de BV_P, dividida horizontalmente ao meio, traz em cada uma de suas partes uma cor representativa da bandeira brasileira, a saber, o amarelo e o verde. Ainda que os significados originais dessas duas cores estejam relacionados às casas reais da família de D. Pedro I, perduram hoje os significados atribuídos posteriormente, alusivos às riquezas minerais do país e à riqueza da natureza brasileira, respectivamente, estas presentes de maneira considerável nos LDs analisados. FB_P apresenta na capa as quatro cores simbólicas do país, enquanto que NAB_P, além da capa azul, exibe a própria bandeira. Além das cores, encontramse nas três capas imagens de natureza (tucano, arara, guaraná, turismo ecológico) e em duas delas (BV_P e NAB_P) referências a artesanato (esculturas de barro, bonecos gigantes) e cidades turísticas (Rio de Janeiro, Brasília, Congonha do Campos). NAB_P apresenta também uma foto de uma plataforma de petróleo, que poderíamos relacionar tanto à riqueza de recursos naturais quanto à ideia de progresso contida na bandeira.

Percebemos, dessa feita, que as representações criadas nos LDs de PLE estão de certa maneira anunciadas nas ilustrações de suas capas, tanto pelas fotos e cores escolhidas quanto pelos títulos, cuja relação com a cultura brasileira é direta, uma vez que dois deles incluem o nome próprio "Brasil" (*Fala Brasil* e *Novo Avenida Brasil*). O título *Bem-Vindo!* remete-nos à cordialidade e à hospitalidade do povo brasileiro para com o estrangeiro.

Cabe destacar a esse respeito a força do discurso que representa o Brasil como um país hospitaleiro, receptivo ao estrangeiro, característica basicamente positiva que se constitui em um atrativo turístico (OLIVEIRA; MARTINS, 2009). Peres (2014) esclarece, no entanto, que esse imaginário acerca dos brasileiros é perpetrado pelos meios de comunicação e pela população em geral, já que no meio acadêmico predomina a concepção de Holanda ([1936] 2014), para quem a cordialidade – em grande medida atribuída à influência da inadequação dos

portugueses às relações impessoais⁷⁷ – é ambivalente, expressão de uma conduta passiva, contrária à modernidade e, portanto, negativa. Costa e Pimenta (2010), por sua vez, reconhecendo a construção histórica desse imaginário e salientando o papel do marketing feito sobre o Brasil no exterior – papel a nosso ver também exercido pelos LDs, mesmo que involuntariamente –, defende que tal "ideologia da hospitalidade" (grifo dos autores) "possui a função de amenizar as tensões sociais, mascarando determinadas questões penosas e enfatizando outras mais idílicas" (COSTA; PIMENTA, 2010, p. 81), prática que parece ser ainda usual em LDs de línguas estrangeiras no geral.

A valorização dos supracitados aspectos brasileiros remete-nos ao discurso fundador da nação, originado na carta de Pero Vaz de Caminha – a certidão de nascimento do Brasil. Nela identificamos as mesmas imagens discursivas construídas nos LDs: a exaltação das belezas e da prodigalidade da natureza, o exotismo, alguns possíveis perigos que esse Novo Mundo poderia trazer e a sensualidade dos corpos nus, para citar algumas, discurso que foi retomado pela Antropologia no século XIX e que deixa entrever o olhar etnocêntrico do colonizador, isto é, do homem branco europeu "civilizado". Alguns desses sentidos circulantes foram apropriados pela escola artística Romântica a partir principalmente da independência do Brasil, a saber, a autoafirmação, a idealização de um passado originalmente brasileiro e a valorização da natureza como refúgio, e alguns deles aparecem refletidos no discurso dos livros de PLE, sugerindo, em primeiro lugar, que ainda estamos em certa medida atrelados a nosso passado colonial por meio de uma memória discursiva que desde então faz circular sentidos sobre o que é o Brasil e o que é a cultura brasileira e, em segundo lugar, conforme sugere Backes (2000), que os brasileiros possuem uma necessidade de responder sobre sua identidade nacional de maneira original, advinda do fato de termos sido colonizados.

Os livros de EFL, por sua vez, tratam a questão cultural de maneira distinta. Sobressaiu nas introduções dos materiais um completo apagamento da cultura estadunidense, a despeito não apenas de inúmeros estudos na área de EFL acerca da relevância da cultura no ensino de idiomas, mas também da força que o discurso multiculturalista-interculturalista vêm adquirindo nas últimas décadas como resultado da intensificação do processo de globalização. Esse discurso enfatiza sobremaneira a importância da competência linguística para a convivência pacífica entre os povos, uma vez que a língua é entendida como uma "porta de acesso" às culturas e como instrumento para o diálogo intercultural. Diante desse quadro e diante do

⁷⁷ Gilberto Freyre ([1933] 2005) menciona a influência do negro africano na afetuosidade dos brasileiros.

afloramento da cultura estadunidense em variadas atividades analisadas, aparentemente "neutras" – no sentido de não originárias de uma cultura específica e apropriadas a todas as culturas –, além de referências explícitas aos EUA e sua cultura, conjecturamos que a obliteração dos elementos culturais nos dizeres introdutórios dos autores deve-se à propagação do inglês como *língua franca* ou *língua internacional*.

A propósito do termo *língua franca*, Phillipson (1992) adverte-nos de sua ambivalência evidenciada por seu desenvolvimento histórico. O autor aponta que *língua franca* refere-se às línguas internacionais dominantes (as antigas línguas coloniais) e não ao sentido original de língua aproximativa criada para fins de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas (CALVET, 2002). Ainda segundo Phillipson (op. cit.), a língua inglesa seria hoje categorizada como um dos tipos de língua franca, aquela utilizada na comunicação internacional, sendo que se tende a concebê-la como única língua franca apropriada. Essa ideia, conforme discute Pennycook (1994), em grande parte decorre de argumentos (em especial do século XIX) de que a língua inglesa possui qualidades ideais intrinsecamente superiores que inevitavelmente a levam a sua proeminência global.

Parece-nos que os termos *língua franca* e *língua internacional* tendem a ser usados no geral de maneira intercambiável. Interessa-nos mais, no entanto, o fato de que a língua inglesa se solidificou como a principal (senão única) língua internacional para todo tipo de propósito: turístico, científico, artístico, diplomático, comercial etc. Pennycook (1994, p. 9) esclarece a respeito da disseminação da língua inglesa:

De um modo geral, a disseminação do inglês é considerada natural, neutra e benéfica. É considerada natural porque, apesar de talvez haver uma referência crítica à imposição colonial do inglês, sua expansão subsequente é vista como resultado de forças globais inevitáveis. É vista como neutra, uma vez que o inglês num certo sentido tenha se tornado desconectado de seus contextos culturais originais (particularmente Inglaterra e Estados Unidos), porque supõe-se que ele seja agora um meio neutro e transparente de comunicação. E é considerada benéfica porque uma visão um tanto quanto insipidamente otimista da comunicação internacional presume que isso ocorra na base da cooperação e da equidade⁷⁸.

^{78 &}quot;By and large, the spread of English is considered to be natural, neutral and beneficial. It is considered natural because, although there may be some critical reference to the colonial imposition of English, its subsequent expansion is seen as a result of inevitable global forces. It is seen as neutral because it is assumed that once English has in some sense become detached from its original cultural contexts (particularly England and America), it is now a neutral and transparent medium of communication. And it is considered beneficial because a rather blandly optimistic view of international communication assumes that this occurs on a cooperative and equitable footing" (tradução nossa).

A amplitude que essa disseminação internacional da língua inglesa – considerada natural, neutra e benéfica – alcançou foi suscitada, segundo Pennycook (1998), pelos construtos culturais do consistente discurso colonial, o qual fez aderir à língua inglesa sentidos de superioridade, adaptabilidade e simplicidade, características perfeitas ao papel de língua franca ou língua internacional. Vale frisar, não obstante, que o estabelecimento do inglês no contexto multicultural e multilinguístico do início da história dos EUA não se deu de maneira tranquila (TRIMBUR, 2010; LAWTON, 2008) e sabemos também que seu posterior prestígio global não se solidificou sem resistências.

A aparente neutralidade da língua inglesa propagada pelo discurso colonial permaneceu em certa medida constante e goza na atualidade de um rejuvenescimento propelido pelo discurso do *inglês global* (PENNYCOOK, 1998), conforme pudemos observar nos LDs de EFL analisados. Fala-se *sobre* a língua inglesa somente nas introduções e de modo a apagar sua culturalidade e despolitizá-la. A língua é vista como um inócuo instrumento de comunicação entre todas as culturas do mundo, um passaporte para o contato com a diversidade e para o sucesso.

Interessante notar a esse respeito que a língua portuguesa é representada de maneira inversa nos livros de PLE. Os três materiais falam sobre a língua nas introduções, assim como os livros de EFL. Porém, ainda que inicialmente a língua pareça desassociada da cultura, alguns textos e atividades apresentados levam o aprendiz a pensá-la como parte importante da cultura brasileira, uma instituição nacional, um instrumento tanto de coesão nacional quanto de união política entre os países falantes de português, expressão de um estado de alma brasileiro e elemento chave para a construção da identidade nacional. Particularmente em BV_P, contudo, têm-se um efeito abluído de que o processo de desenvolvimento da língua portuguesa brasileira deu-se de forma pacífica, em que diferentes povos voluntariamente contribuíram para formar nosso "rico" idioma. Observou-se, além disso, em BV_P e NAB_P, uma ênfase na importância do idioma no contexto global, materializada em algumas formulações, tais como: "sexta língua materna mais falada no mundo" e "bem mais de 200 milhões de pessoas falam português como língua oficial". Mostra-se que a língua é falada por muitos falantes em vários países, que ela se difere do português europeu e que possui sua própria instituição internacional, a CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa).

O enaltecimento inferido da língua portuguesa, a nosso ver, está relacionado ao que Diniz (2009) observou em sua análise de livros de PLE. Para o autor, constrói-se nesses materiais um certo imaginário de língua veicular (ou língua franca), isto é, o português seria uma língua de relevância em trocas comerciais internacionais, não somente restrita ao Mercosul, mas atuante no mundo globalizado. Entretanto, diante da robustez da língua inglesa como língua franca, podemos afirmar não ser essa uma imagem fortemente construída nos três livros de PLE que analisamos, conclusão análoga à de Diniz (2009). Reforça tal ponderação o substancial vínculo que se estabelece nos livros entre a língua portuguesa, a cultura brasileira e a identidade nacional – característica não favorável a uma língua que se quer franca ou veicular. Diante disso, postulamos que a língua portuguesa se encontra numa fase intermediária entre língua para uso local e língua veicular internacional, posição muito provavelmente equivalente ao poder do Brasil no mercado mundial. Contribui para essa sugestão de um status intermediário da língua portuguesa uma das reportagens citadas no capítulo 3 desta dissertação, em que se discute o ensino de línguas estrangeiras nos EUA (WILEY; MOORE; FEE, 2012). Nela, destaca-se a urgência em se promover o ensino dessas línguas em território estadunidense, em especial de línguas relevantes ao comércio internacional, particularmente do português, uma vez que, conforme enfatizam os autores, a economia brasileira é maior do que a do México.

De fato, alguns autores questionam a onipresença do inglês como língua internacional, como Graddol (2006, p. 62), para quem "o inglês não é de modo algum a única língua nos negócios globais"⁷⁹. O autor ressalta o rápido crescimento econômico do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), em que se destaca, por questões linguísticas, o setor de serviços, o qual requer melhores desempenhos de comunicação.

As críticas ao monolinguismo estadunidense discutidas anteriormente (SINGMASTER, 2015; ALDEN, 2012; WILEY; MOORE; FEE, 2012; BEYKONT, 2002), feitas em considerável medida por pesquisadores também dos EUA, vão ao encontro da confusão prevista por Graddol (2006) para o futuro da língua inglesa: a coexistência do já iniciado processo de estabelecimento de outras línguas no âmbito internacional — consequência da consolidação econômica dos países que falam tais idiomas, e provavelmente política, de outros países — e o ainda forte modelo de ensino de inglês intitulado *English as a Lingua Franca* (ELF), cujos princípios são discutidos pelo autor:

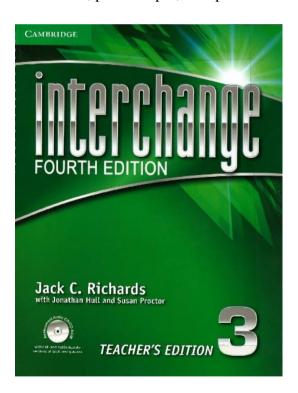
-

^{79 &}quot;English is by no means the only language in global business" (tradução nossa).

177

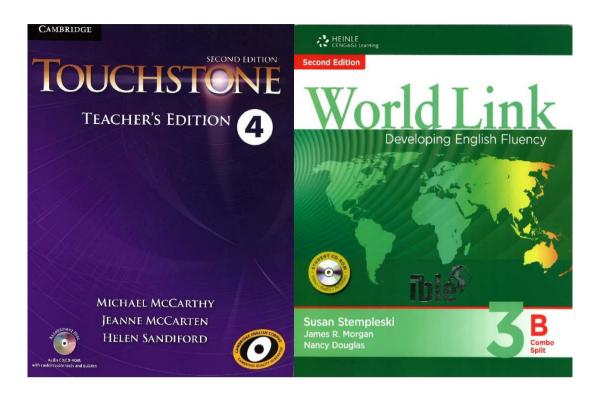
Os proponentes do ensino de inglês como língua franca (ELF) sugerem que o modo como a língua é ensinada e avaliada deve refletir as necessidades e aspirações do crescente número de falantes não nativos que usam o inglês para comunicar com outros não nativos. / Contrariamente ao tradicional EFL [English as a Foreign Language], o ELF concentra-se em estratégias pragmáticas exigidas na comunicação intercultural. O modelo-alvo do inglês, dentro da estrutura do ELF, não é o falante nativo, mas um falante bilíngue fluente, que mantém uma identidade nacional em termos de sotaque e que também possui as habilidades especiais necessárias para negociar a compreensão com outro falante não nativo⁸⁰ (GRADDOL, 2006, p. 87).

Faz parte desse ideário atentar para as necessidades dos falantes não-nativos, considerando estratégias pragmáticas, a fim de possibilitar uma eficiente comunicação intercultural e objetivando-se formar um falante que mantém sua identidade cultural – abordagem vista pelo autor como radical e controversa. Porém, conforme nos ficou sugerido na análise discursiva dos LDs de EFL, o arcabouço ideológico da cultura estadunidense, com seus padrões de comportamento e visão de mundo, esparge-se pelos materiais e deixa-se entrever em variados momentos. Observem-se, por exemplo, as capas e títulos dos livros de EFL:



^{80 &}quot;Proponents of teaching English as a lingua franca (ELF) suggest that the way English is taught and assessed should reflect the needs and aspirations of the ever-growing number of non-native speakers who use English to communicate with other non-natives. / Unlike traditional EFL, ELF focuses also on pragmatic strategies required in intercultural communication. The target model of English, within the ELF framework, is not a native speaker but a fluent bilingual speaker, who retains a national identity in terms of accent, and who also has the special skills required to negotiate understanding with another non-native speaker" (tradução nossa).

178



Contrariamente ao que ocorre nos livros de PLE, as capas não trazem as cores da bandeira nacional e nem os títulos evocam o país ou alguma manifestação da cultura estadunidense, a despeito de serem esses materiais divulgados como indicados ao ensino de "inglês americano" (ou norte-americano). Tal particularidade, em consonância com nossas inferências acerca das representações culturais, sugeridas mormente nas introduções analisadas, aponta para o modelo de ensino de língua inglesa como língua franca ou língua global, duas de cujas características principais são a "neutralidade" em termos linguísticos, como se a língua não fosse um sistema cultural ideologicamente marcado, e a relativização cultural, como se todas as culturas fossem representadas de maneira imparcial, conforme o título *Interchange* (dar e receber mutuamente, troca) sugere. Em contrapartida, *Touchstone*⁸¹ (pedra de toque) desencadeia sentidos que associam a língua inglesa a um modelo de excelência em qualidade, um padrão a ser seguido. Interessante notar que em ambas capas há a presença de um foco de luz próximo ao título, o qual vem a reforçar a imagem do inglês como um objetivo a ser alcançado, porém não um objetivo qualquer, mas uma espécie de "luz no fim do túnel", indicando certa magnanimidade da língua, esta no papel de instrumento que fará o aprendiz brilhar, isto é, atingir o sucesso prometido nas introduções dos livros. O livro World Link (elo

⁸¹ Touchstone: "An excellent quality or example that is used to test the excellence or genuineness of others". *American Heritage*® *Dictionary of the English Language, Fifth Edition*. (2011). Acesso em 19/05/2018 https://www.thefreedictionary.com/touchstone

mundial), por sua vez, tanto no título quanto por meio do mapa-múndi, alude diretamente à concepção do inglês como língua internacional, cuja função seria a de unir o mundo pela possibilidade de comunicação que ela enseja.

Segundo Graddol (2006), o inglês internacional pode ser uma falácia, pois dá continuação à narrativa de triunfo da língua, antes como língua nacional e agora como língua internacional, visão que se mostra etnocêntrica e oblitera a complexidade da propagação do idioma, além de ignorar o modo como a língua inglesa vem contribuindo não só para a transformação do mundo⁸², mas principalmente para sua própria transformação. Com efeito, transpareceu nas análises dos livros de EFL, majoritariamente nas representações da(s) cultura(s) do(s) Outro(s) em contraste com as representações da cultura estadunidense, um viés etnocêntrico por onde o Outro é exótico, peculiar, menos aberto à alteridade e pouco desenvolvido. Aos EUA, no entanto, associam-se imagens de progresso, liberdade, superioridade, tolerância e beneficência, as quais, numa característica discursiva semelhante à dos livros de PLE do corpus, retomam o discurso fundador da nação. No caso dos EUA, contudo, não se exaltam explicitamente a beleza natural, o folclore, as artes, as festas nacionais, a alegria do povo e a língua, mas articulam-se da memória discursiva as imagens de excepcionalidade de um povo escolhido por Deus para liderar o mundo – traços do discurso fundador que se instaurou e que, por enquanto, continua a circular de maneira significativa, por efeito, inclusive, dos livros didáticos de EFL. Talvez, quando passarmos por uma reestruturação mais intensa do jogo internacional de poder, poderemos assistir a mudanças nas formações ideológicas, e por conseguinte, na memória discursiva das culturas brasileira e estadunidense, ocorram elas nas próximas décadas ou nos próximo séculos. Será, portanto, interessante observar como as mudanças na ordem mundial influenciarão os status das sociedades e de suas línguas.

As reflexões a que nos propomos nesta dissertação foram motivadas por nosso interesse em questões identitárias relativas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, do qual intentamos observar o papel dos LDs na representação das culturas brasileira e estadunidense. Cremos que as imagens criadas dessas duas culturas pelos discursos dos LDs,

⁸² A respeito da transformação do mundo, Graddol (2006, p. 12) esclarece: "O inglês está agora redefinindo identidades nacionais e individuais em todo o mundo; alterando linhas divisórias políticas; criando novos padrões globais de riqueza e exclusão social; e sugerindo novas noções de direitos humanos e responsabilidades de cidadania" (tradução nossa do original: "English is now redefining national and individual identities worldwide; shifting political fault lines; creating new global patterns of wealth and social exclusion; and suggesting new notions of human rights and responsibilities of citizenship").

em que se sobressaiu a força dos discursos fundadores de ambas nações, colocam em circulação sentidos que acabam por fazer parte da constituição identitária dos sujeitos. Reforçam-se imaginários acerca da brasilidade e da cultura estadunidense que, pela força ideológica que os sustentam, mantêm-se na ordem do discurso. Contribui para isso, indubitavelmente, o prestígio do discurso pedagógico na construção de "verdades". Segundo Coracini (2016), o LD habita nosso imaginário como material que não prioriza aspectos sociais e ideológicos, o que faz dele um mecanismo camuflado de poder, pois produz um saber-poder sem que nos demos conta disso, além, claro, do valor mercadológico atribuído aos LDs, e por extensão ao seu conteúdo, na economia capitalista. Se por um lado, vende-se uma língua internacional como um acesso ao sucesso (inglês), por outro vende-se principalmente cultura e turismo (português). Contudo, como discutido no decorrer desta dissertação, nesse mercado, quem compra a língua leva também a cultura e vice-versa, uma vez que não há separação real entre elas.

Faz-se indispensável relembrarmos neste momento final a função formadora da língua (cultura) estrangeira na imagem que temos do Outro e de nós mesmos, efeito que produz em nós consequências profundas (CORACINI, 2007). Em face disso, esperamos ter contribuído para fazer do ambiente pedagógico um local mais reflexivo, em que o professor: leva o aprendiz a pensar seu locus de enunciação, apresenta visões ideologicamente divergentes sobre os temas e textos propostos, propõe aos aprendizes pensar as formações discursivas e ideológicas, favorece a autoanálise e trabalha a diferença cultural, sem receios e inquietações diante da alteridade.

É precisamente o desafio diante da alteridade que nos parece ser a grande preocupação atual, haja vista os inúmeros conflitos de toda sorte (étnicos, raciais, religiosos etc.) que temos testemunhado e os discursos sobre globalização, multiculturalismo e interculturalidade que deles decorrem.

Talvez estejamos passando por um momento, como afirmam Larrosa e Skliar (2001, p. 10), em que se pensa "anti-babelicamente a política, a sociedade, a cultura, a ética, a linguagem ou a própria condição humana". A destruição da torre de Babel e a confusão linguística que se instaurou, simbolizando um sintoma de nossas enfermidades, levam-nos a deplorar nossa situação e buscar remediá-la: se não podemos voltar à unidade, temos de pelo menos administrar a diferença, lamentavelmente. Acreditamos, entretanto, que o encontro com a cultura estrangeira não deva ser lamentado, mas celebrado, pois como brilhantemente ilustrou Bakhtin ([1979] 1997, p. 368):

Na cultura, a exotopia é o instrumento mais poderoso da compreensão. A cultura alheia só se revela em sua completitude e em sua profundidade aos olhos de *outra* cultura (e não se entrega em toda a sua plenitude, pois virão outras culturas que verão e compreenderão ainda mais). Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente. Formulamos a uma cultura alheia novas perguntas que ela mesma não se formulava. Buscamos nela uma resposta a perguntas nossas, e a cultura alheia nos responde, revelando-nos seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentido. Se não formulamos nossas próprias perguntas, não participamos de uma compreensão ativa de tudo quanto é outro e alheio (trata-se, claro, de perguntas sérias, autênticas). O encontro dialógico de duas culturas não lhes acarreta a fusão, a confusão; cada uma delas conserva sua própria unidade e sua totalidade aberta, mas se enriquecem mutuamente.

É nesse *pas de deux* dialógico entre as culturas de que fala Bakhtin que se criam os significados, porém, a fim de que isso ocorra de forma menos combativa, mais harmônica e generosa, temos primeiramente de nos aprofundarmos em nós mesmos para que somente então, de dentro de nossa plena humanidade, consigamos nos reconhecer no Outro e permitir que o encontro intercultural de fato nos enriqueça mutuamente.

REFERÊNCIAS

AHMED, S. Multiculturalism and the promise of happiness. **New Formations**, 63(1), p. 121-137, 2008.

ALDEN, E. **Foreign languages and U.S. Economic Competitiveness**. New York/Washington: Council on Foreign Relations, Jun. 2012. Disponível em: http://blogs.cfr.org/renewing-america/2012/06/26/foreign-languages-and-u-s-economic-competitiveness/. Acesso em: 14/05/2017.

ALTHUSSER, L. (1976). **Aparelhos Ideológicos de Estado:** nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução: Walter José Evangelista e Maria L. Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 4. ed., 1989.

ANDERSON, B. Imagined Communities. Londres: Verso, 1983.

ANDRADE E SILVA, M. K. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 20, n. 31, p. 1-29, julho-agosto, 2017.

BACKES, C. O que é ser brasileiro? São Paulo: Escuta, 2000.

BAKHTIN, M. (1929).	Marxismo e filosofia o	da linguagem.	São Paulo:	Hucitec, 3.	ed., 1	1986.

_____. (1979). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed., 1997.

BANTING, K.; KYMLICKA, W. Multiculturalism and the welfare state: Setting the context. In: BANTING, K.; KYMLICKA, W. (Eds.). **Multiculturalism and the welfare state:** Recognition and redistribution in contemporary democracies. New York: Oxford University Press, 2006.

BAUMAN, Z. **Globalização:** as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
. A cultura no mundo líquido moderno . Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.

BEACCO, J. et al. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strasbourg: Council of Europe, 2015.

BERMAN, R. The real language crisis. **Academe**, Washington, vol. 97, n. 5, Sep-Oct, 2011. Disponível em: https://www.aaup.org/article/real-language-crisis#.WRj4glUrLcd Acesso em: 14/05/2017.

BERNS, M. English as a lingua franca: a conversation with Margie Berns. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S. (Org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

BEYKONT, Z. English-only language policies in the United States. In: World Congress on Language Policies, 2002, Barcelona, Spain. **Proceedings**... Barcelona: LINGUAPAX, UNESCO: 2002.

BHABHA, H. K. (1994). **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eriliana L. de Lima Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BIZARRO, R. Língua e Cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos. **LINGVARVM ARENA**, Porto, v. 3, p. 117–131, 2012.

BOAS, F. The Limitation of the Comparative Method of Anthropology. **Science**, Vol. 4, Issue 103, p. 901-908, Dec 18, 1896.

BOLOGNINI, C. Z. Livro didático: cartão postal do país onde se fala a língua alvo? **Trab. Ling. Apl.,** Campinas, (17): p. 43-56, jan./jun. 1991.

_____. A língua estrangeira como refúgio. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

BONIFÁCIO, W. V. G. Mitos e identidades brasileiras: o saci no cotidiano escolar. **Revista Fórum Identidades**, v. 24, p. 95-110, maio-agosto, 2017.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio). Brasília: MEC/SEF, 2000.

BUCCI, E. A imprensa e o dever da liberdade: a independência editorial e suas fronteiras com a indústria do entretenimento, as fontes, os governos, os corporativismos, o poder econômico e as ONGs. São Paulo: Contexto, 2009.

BYLUND, E.; ATHANASOPOULOS, P. The Whorfian Time Warp: Representing Duration Through the Language Hourglass. *Journal of Experimental Psychology: General*, 146(7), p. 911-916, Jul., 2017.

CALVET, L.-J. Sociolinguística: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editora, 2002.

CANCLINI, N. G. A globalização imaginada. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CARMAGNANI, A. M. G. A Questão da Autoria e a Redação em LE em Cursos de Ensino Superior. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. O discurso da mídia e os sujeitos da educação: língua estrangeira, representação e processos de subjetivação. 229 f. 2015. Tese de livre-docência – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CASTRO-GOMÉZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Eds.). **El giro decolonial**: reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

CHICK, J. K. Intercultural communication. In: S. L. McKay & N. H. Hornberger (Eds.) **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

COLEMAN, A. The teaching of modern foreign languages in the United States. New York: Macmillan, 1929.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas:** aprendizagem, ensino, avaliação (sigla: QECR). Porto: Edições ASA, 2001.

COOPER. M. The false promise of meritocracy. **The Atlantic**, Boston, Dec. 2015. Disponível em: https://www.theatlantic.com/business/archive/2015/12/meritocracy/418074/ Acesso em: 30/03/2018.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

A celebração do outro : arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
Pobreza e marginalidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira: entre o poder e a discriminação. In: CORACINI, M. J.; CAVALLARI, J. S. (Org.). (Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
COSTA, J.; PIMENTA, H. Repensando a "hospitalidade" do povo brasileiro: como e porque somos e não somos hospitaleiros. Caderno Virtual de Turismo , vol. 10, n° 2, p. 79-90, 2010.
COUNCIL OF EUROPE. White paper on intercultural dialogue : Living together as equals in dignity. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2008.
CYRANKA, L. F. M. Evolução dos estudos linguísticos. Revista Práticas de Linguagem , v. 4, n. 2, p. 160-198, jul./dez. 2014.
DAMATTA, R. Conta de mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
DINIZ, L. R. A. Mudanças discursivas em livros didáticos brasileiros de português como língua estrangeira. Portuguese Language Journal , v. 2, p. 1-14, 2007.
Mercado de línguas : a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. 2008. Campinas: Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
Políticas de línguas em livros didáticos brasileiros de ensino de português como língua estrangeira. IN: ZOPPI FONTANA, M. G. (Org.). O português do Brasil como língua transnacional . Campinas, Editora RG, p. 59-78, 2009.
ERICKSON, F. (1989) Culture in Society and in Educational Practices. In: BANKS, J. & BANKS, C. Multicultural education : issues and perspectives. Hoboken, NJ: Wiley, 7th ed., 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**: the critical study of language. London: Longman, 1995.

FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da análise de discurso no brasil. Letras, Santa Maria, RS, 39-46. dezembro 2003. Disponível https://periodicos.ufsm.br/letras/issue/view/648>. Acesso em: 10/05/2018. FINK, B. O Suieito lacaniano: Entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. FIRTH, A. 'Lingua franca' negotiations: towards an interactional approach. World Englishes, v. 9, n° 3, p. 269-280, 1990. FOUCAULT, M. (1970). A Ordem do Discurso. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 3. ed., 1996. . (1979). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 13. ed., 1998. __. (1994). Ditos e Escritos II. Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2. ed., 2005. . (1994). **Ditos e Escritos I**. Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2. ed., 2006. . (1994). Ditos e Escritos VII. Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. FRANKLIN, L. Americans suffer from inadequate foreign language education. The Daily Oct. 2013. Disponível http://www.dailytexanonline.com/opinion/2013/10/06/americans-suffer-from-inadequate- foreign-language-education>. Acesso em: 14/05/2017. FREITAG, B. et al. O livro didático em questão. São Paulo: Cortez, 3 ed., 1997. FREYRE, G. (1933). Casa-grande e senzala. São Paulo: Global Editora, 50 ed., 2005. GEERTZ, C. The interpretation of cultures: selected essays. New York: Basic Books, 1973.

GRADDOL, D. English Next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign

language'. British Council. London: The English Company, 2006.

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação?. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

GROSFOGUEL, R. The implications of subaltern epistemologies for global capitalism: transmodernity, border thinking and global coloniality. In: APPELBAUM, R. P.; ROBINSON, W. I. (Eds.). **Critical Globalization Studies**. New York / London: Routledge, 2005.

GUILHERME, M. Multiculturalismo e educação: carta aos professores brasileiros, segundo inspiração de Paulo Freire. In: SOPELSA, Ortenila; TREVISOL, Joviles Vitório (Org.). **Currículo, diversidade e políticas públicas**. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2009.

HALL, S. (1992). **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Representation**: Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage Publications and The Open University, 1997.

HENRY, P. (1969) Os fundamentos teóricos da "análise automática do discurso" de Michel Pêcheux. Tradução: Bethania Mariani et al. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora Unicamp, 2 ed., 1993.

HERRMANN, I. I. D. G. A fluidez do lugar do professor de Português Língua Estrangeira: uma análise discursiva de dizeres de professores brasileiros em sua relação com o ensino de PLE. 2012. 159 f. Dissertação de mestrado – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

HOLANDA, S. B. (1936). Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 27 ed., 2014.

HUNT, M. H. **Ideology and U.S. Foreign Policy**. New Haven and London: Yale University Press, 1987.

JACQUES, T. de A. Sobre o impacto da dicotomia natureza e cultura na Antropologia. **Antropologia em Primeira Mão**, v. 123, p. 1-20, 2010.

KARNAL, L. Estados Unidos: a formação da nação. São Paulo: Contexto, 2001.

KRAMSCH, C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, 1(1), p. 57-78, Jan., 2013.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**. New Haven: Yale University Press, 2003.

_____. **Understanding language teaching:** from method to postmethod. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

_____. Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing. New York: Routledge, 2012.

LACAN, J. (1971). **Seminário, livro 18**: de um discurso que não fosse semblante. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

LANGER, J. Civilizações perdidas no continente negro. **Mneme**, v. 07, n. 14, p. 53-72, fevereiro/março, 2005.

LARAIA, R. B. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 11. ed., 1997.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. Babilônios somos: A modo de apresentação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2 ed., 2001. p. 7-30.

LAUREANO, M. M. M. A interpretação (revelar e esconder sentidos): articulações entre análise do discurso e psicanálise lacaniana. 2008. 216 f. Tese (Doutorado em Psicologia) — Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

LAWTON, R. Language policy and ideology in the United States: A critical analysis of 'English Only' discourse. In: M. Khosravinik; A. Polyzou (Eds.). **Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching**, Vol. 2: Papers from LAEL PG 2007. Lancaster University, 2008. Disponível em:

http://www.lancaster.ac.uk/fass/events/laelpgconference/papers/v02/05-Lawton.pdf. Acesso em: 28/04/2018.

LIMA, O. F. E. E.; ISHIHARA, T.; BERGWEILER, C. G. **Novo Avenida Brasil 3**: curso básico de português para estrangeiros, São Paulo: E.P.U., 2013.

LO BIANCO, J. Culture: visible, invisible and multiple. In: LO BIANCO, J.; CROZET, C. (Eds.). **Teaching Invisible Culture:** Classroom practice and theory, Melbourne: Language Australia, 2003.

MACHADO, R. Nietzsche e a verdade. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MCCARTHY, M.; MCCARTEN, J.; SANDIFORD, H. **Touchstone 4**. New York: Cambridge University Press, 2nd ed., 2014.

MCLUHAN, M; FIORE, Q. **Guerra e paz na aldeia global**. Tradução: Ivan Pedro de Martins. Rio de Janeiro: Record, 1971.

MCNAMEE, S.; MILLER JR, R. The meritocracy myth. **Sociation Today**, v. 2, n. 1, Spring 2004.

MOLINA, O. **Quem engana quem**: professor x livro didático. Campinas: Papirus, 2. ed., 1988.

NEVES, L. de O. Os folguedos brasileiros e a formação da nacionalidade. Cadernos Letra e Ato, v. 3, p. 35-43, julho, 2013.

OLIVEIRA, L. L. **Americanos**: representações da identidade nacional no Brasil e nos EUA. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

OLIVEIRA, C. T. F.; MARTINS, P. E. M. A hospitalidade e cordialidade brasileira: o Brasil percebido por estrangeiros. **Turismo em Análise**, v. 20, n. 2, p. 196-209, agosto, 2009.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.

Discurso e Texto : formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 3. ed., 2008.
Análise de discurso: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 8. ed., 2009.
PASSOS, D. M. S. P. P. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático : língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999.
PATROCÍNIO, E. F.; COUDRY, P. Fala Brasil : português para estrangeiros. Campinas: Pontes, 16. ed., 2007.
PAVLENKO, A. 'We have room for but one language here': Language and national identity in the US at the turn of the 20th century. Multilingua , 21, p. 163-196, 2002.
PÊCHEUX, M. (1975). Semântica e discurso : uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pulcinelli Orlando et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
(1983). Discurso : estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 2 ed., 1997.
PENNYCOOK, A. The cultural politics of English as an international language . New York: Longman Publishing, 1994.
English and the discourses of colonialism. London: Routledge, 1998.
PERES, P. A cordialidade brasileira: um mito em contradição. Em Debate , Belo Horizonte, v.6, n.4, p.18-34, agosto, 2014.

PERUCHI, I. B. **Representações de cultura em livros didáticos de francês língua estrangeira**. 2004. 167 f. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PERUCHI, I.; CORACINI, M.J. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: M. J. CORACINI (Org.), **Identidade e discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas: Argo/Unicamp. p. 363-385, 2003.

PHILLIPSON, R. Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PONCE, M. H.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. **Bem-vindo!:** a língua portuguesa no mundo da comunicação. São Paulo: Special Book Services Editora, 8. ed., 2014.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. **Journal of Pragmatics**, 27, p. 225-231, 1997.

REVEL, J. Michel Foucault: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, D. (1995). **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Global, 3 ed., 2015.

RICHARDS, J. C.; HULL, J.; PROCTOR S. **Interchange 3**. New York: Cambridge University Press, 4th ed., 2013.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. Approaches and methods in language teaching. New York: Cambridge University Press, 2nd ed., 2001.

ROCHA. G. A etnografia como categoria de pensamento na antropologia moderna. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 99-114, 2006.

SEIDLHOFER, B. English as a Lingua Franca. **ELT Journal**, v. 59/4, p. 339-341, Oct., 2005.

_____. Understanding English as a Lingua Franca. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SERRANI, S. **Discurso e cultura da aula de língua**: currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2010.

SINGMASTER, H. Foreign language policies: is everyone else really speaking English? Sep. 2015. [Blog Internet] Disponível em: http://mobile.edweek.org/c.jsp?cid=25920011&item=http%3A%2F%2Fapi.edweek.org%2Fv1%2Fblogs%2F112%2F%3Fuuid%3D54294. Acesso em: 14/05/2017.

STEMPLESKI, S.; MORGAN, J. R.; DOUGLAS, N. World Link 3. Boston: Heinle Cengage Learning, 2nd ed., 2011.

TILIO, R. A representação do mundo no livro didático de inglês: uma abordagem sócio-discursiva. **The ESPecialist**, São Paulo, vol. 31, n° 2, p. 167-192, 2010.

TRIMBUR, J. Linguistic memory and the uneasy settlement of U.S. English. In: HORNER, B.; LU, M.; MATSUDA, P. K. (Eds.). **Cross-language relations in composition**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2010.

TYLOR, E. Primitive culture. New York: Harper Torchbooks, 1958.

UNESCO. Guidelines on intercultural education. Paris: Unesco, 2006.

_____. **Intercultural competencies**. Paris: Unesco, 2013.

WALDMAN, M. Meio ambiente e antropologia. São Paulo: Editora SENAC, 2012.

WIERZBICKA, A. **Understanding cultures through their key words**. New York: Oxford University Press, 1997.

WILEY, T.; MOORE, S.; FEE, M. A "languages for jobs" initiative. New York/Washington: Council on Foreign Relations, Jun 2012. Disponível em: http://www.cfr.org/united-states/languages-jobs-initiative/p28396>. Acesso em: 14/05/2017.

WILLIAMS, J. **Understanding poststructuralism**. Chesham, England: Acumen Publishing, 2005.

WILLIAMS, R. (1976). **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

YÚDICE, G. A conveniência da cultura: usos da cultura na era global. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ANEXO 1 [BV_P]

O Folclore Brasileiro 📢 🕽



Na beira da "tuia" ou ao pé do fogo, o caboclo "garra a prosiá". Surgem histórias carregadas de fantasia, beleza e medo. Picando fumo, ele lembra daquela vez em que o cavalo de um compadre

apareceu todo maltratado e com a crina trançada. "É coisa de saci-pererê", explica. A conversa muda de rumo e ele fala de festas religiosas em que fé e prazer se misturam. A tradição é sua escola e maior riqueza. Nosso personagem ganha nomes e trajes diferentes pelo País, mas todos têm em comum características marcantes: vivem da terra, aprenderam tudo do modo mais dificil e são os grandes responsáveis pela grandeza do folclore brasileiro.

Estudiosos e escritores, como Américo Pellegrini Filho, não se cansam de beber nessa fonte e algumas obras-primas nasceram dessa relação. Luís da Câmara Cascudo é um deles. O seu Dicionário do folclore é indispensável para quem quer conhecer o assunto e descobrir que folclore é bem mais que histórias de animais estranhos e festas religiosas ou populares. Ele ensina que o homem é fonte de divulgação e criação do folclore; que qualquer objeto que projete interesse humano, além de sua finalidade imediata, material e lógica, é folclórico. Uma ciência que tem como objetivo estudar as manifestações tradicionais e soluções populares, como os remédios caseiros, por exemplo, na vida da sociedade.

Não se pode negar, no entanto, que o lado mais conhecido do nosso folclore é o que trata de festa e histórias assustadoras de animais estranhos. Monteiro Lobato conseguiu como ninguém

descrever essa fascinação no seu Sítio do Pica-Pau Amarelo. Um lugar onde sabugo de milho e boneca de pano são gente, como bem disse Gilberto Gil; onde Dona Benta, Tia Anastácia, Narizinho e Pedrinho vivem o dia-a-dia envolvidos com as reinações do saci-pererê, com o medo da cuca e do barulhento galope da mula-sem-cabeça. O escritor utilizou no seu trabalho a chamada "literatura oral", que vem a ser toda manifestação cultural, de fundo literário, transmitida por processos não gráficos. O folclore brasileiro tem personagens de grande fama na área, alguns nascidos no País e outros trazidos por colonizadores e imigrantes. O saci-pererê é um negrinho de uma perna só, cachimbo de barro na boca e capuz vermelho na cabeça muito difundido no interior da Região Sul e conhecido em todo o País. É dado a fazer travessuras, como entrar nas casas pelo buraco da fechadura para apagar o fogo de fogões e lamparinas. Também gosta de maltratar animais, como os cavalos, que cavalga durante toda a noite e depois faz tranças em sua crina, porém, não atravessa água, como todos os encantados. Os estudiosos acreditam que o mito tenha nascido no Brasil no fim

do século 18 ou início do 19.

Outro negrinho famoso é o do Pastoreio, lenda muito popular no Rio Grande do Sul. Menino escravo, depois de surrado por fazendeiro rico e jogado em um formigueiro, reaparece montado em um cavalo com a proteção da Virgem Maria. A tradição manda acender uma vela para o negrinho quando se quer encontrar algo. Os gaúchos também têm o "generoso", espécie de duende que entra pelas casas, mistura sal com açúcar, toca instrumentos e surpreende pessoas

Em Botucatu, interior do Estado de São Paulo, é difundido o "cão-da-meia-noite". Um cachorro enorme, negro, com orelhas matraqueantes e corrida lenta e pesada. Não molesta ninguém fisicamente, mas é um perigo para mulheres adúlteras. Sempre que deixa sua touceira de bambu, vai ladrar na porta de suas casas.

É grande o número de lendas e personagens folclóricos com raízes brasileiras. A região amazônica é o berço de muitas. A história de como surgiu a vitória-régia é uma das mais belas. Uma linda moça decidiu viver com a Lua e passou a perseguir o satélite da Terra, até que viu a imagem do seu objeto de desejo refletida em um rio. Atirou-se e nunca retornou. No local apareceu uma linda planta que floresce conforme as

fases da Lua e só abre suas pétalas à noite. Outra lenda famosa é a do boto. Tem na crendice popular papel semelhante ao da sereia, que canta para seduzir garotas ribeirinhas. Qualquer filho de pai incógnito é atribuído ao boto. A sereia brasileira atende por mãe-d'água ou iara. Vive nos rios e surge no fim da tarde para atrair rapazes, que leva para o fundo das águas. É um tipo irresistível, com olhos verdes que brilham como esmeraldas.

O rio Amazonas é origem de muitas lendas, principalmente sobre grandes serpentes, e ele próprio proporcionou uma das mais belas da cultura indígena. A história começa com Tupã ordenando a separação do Sol e da Lua, que eram casados, para criar o mundo. A lua chorou e suas lágrimas caúram sobre o mar. A água doce não conseguiu misturar-se com a salgada e nasceu o grande rio. Os índios também contam que Tupà manda o uirapuru cantar quando quer silêncio na mata. O pássaro representa Uribici, uma noiva rejeitada pelo cacique Ururau, que pediu a Tupă para ser transformada na ave.

ANEXO 2 [BV_P]



Festa móvel realizada em fevereiro ou março, 40 dias antes da Semana Santa, contados a partir do Domingo de Ramos. Oficialmente é comemorado durante três dias, de domingo a terça-feira, e termina na Quarta-Feira de Cinzas. Mas, na realidade, tem duração variada. Uma das maiores manifestações de cultura popular do Brasil, mistura festa, espetáculo, arte e folclore. Além do brasileiro, são famosos o Carnaval de Veneza, na Itália, e o de Nova Orleans, nos Estados Unidos.

O Carnaval tem origem paga em festas e orgias da Antiguidade, nas danças da Idade Média e nos bailes de máscara do Renascimento. Chega ao Brasil no século XVII trazido pelos portugueses. Chamado de entrudo,

era uma brincadeira na qual as pessoas atiravam umas nas outras bexigas com água e farinha. No fim do século XIX surgem sociedades carnavalescas, como os cordões, os blocos, os ranchos e os corsos, que desfilam, dançam e cantam músicas anônimas. Em 1899, a pianista Chiquinha Gonzaga (1847-1935) lança a marcha Ó Abre-Alas. É a

pioneira a compor especialmente para o Carnaval.

Escolas de samba – São agremiações que defilam durante o Carnaval com fantasias, alegorias e coreografias relacionadas ao tema escolhido a cada ano. Muitas têm organização quase empresarial e mantêm funcionários assalariados. Os figurantes desfilam ordenados em setores (alas), cantando o samba-enredo da escola. A concepção das fantasias e a ordem das alas e dos carros alegóricos são determinadas pelo carnavalesco – o diretor do espetáculo.

A primeira ala é a comissão de frente, cuja função é apresentar a escola. Em seguida vem o carro abre-alas, que carrega o símbolo da escola e apresenta o tema do enredo ao público. Independentemente do tema, existem alas ou figurantes permanentes. Toda escola, por exemplo, possui três casais de mestre-sala e porta-bandeira. Outras alas fixas são as das baianas, formadas pelas mulheres mais idosas da escola, das crianças e da bateria. Funcionando como a orquestra do desfile, a ala da bateria é composta apenas de instrumentos de percussão acompanhados por violão, cavaquinho e pelos intérpretes do samba-enredo.

A denominação escola de samba nasce no Rio de Janeiro em 1928. O compositor Ismael Silva (1905-1978) é o primeiro a usar a expressão para se referir a seu grupo carnavalesco, o rancho Deixa Falar. O primeiro desfile oficial é realizado em 1935. Atualmente há desfiles de escola de samba em todo o país. O do Rio de Janeiro, no entanto, continua sendo o mais tradicional e o de maior projeção. São cerca de 70 escolas de samba, divididas em seis grupos. O principal é o grupo especial, formado pelas 14 maiores escolas. A avaliação para a premiação das escolas é feita por 36 jurados, que dão notas de 1 a 10 aos seguintes quesitos: bateria, samba-enredo, harmonia, evolução, enredo, conjunto, ale-

gorias e adereços, fantasia, comissão de frente e mestre-sala e porta-bandeira. A escola deve apresentar-se durante, no mínimo, 65 minutos e, no máximo, 80. Cada 5 minutos de atraso sobre o prazo máximo tira 1 ponto da nota final.

Trios elétricos – Caminhões equipados de palco e aparelhagem de som – com até 100.000 watts de potência – que fazem shows ao vivo se deslocando pela cidade. Criados na Bahia, saem no Carnaval animando

milhões de pessoas que dançam atrás deles. O primeiro trio elétrico, o de Dodô e Osmar, surge em 1950. Com o tempo, passam a comandar o Carnaval de Salvador (BA), ao lado dos blocos afros, afoxés e bandas, como Ilê Aiyê, Filhos de Gandhi, Olodum, Ara Ketu, Timbalada, Chiclete com Banana e, mais recentemente, Cheiro de Amor, Eva e É o Tchan. O ponto alto do Carnaval baiano é o encontro dos trios na praca Castro Alves.

Micareta – Festa carnavalesca comemorada fora da época do Carnaval. Atualmente, mais de trinta micaretas acontecem no Brasil durante todo o ano. As principais são as nordestinas, como a Recifolia (Recife-PE), o Carnatal (Natal-RN), o Fortal (Fortaleza-CE) e a Micaroa (João Pessoa-PB).

Frevo – gênero musical e tipo de dança característicos do Carnaval de Pernambuco. Música de ritmo bastante acelerado, é tocada por instrumentos de percussão e de sopro e dançada com passos quase acrobáticos. Os dançarinos usam pequenos guarda-chuvas em sua coreografia. No Carnaval do Recife e de Olinda (PE) desfilam clubes de frevo, como o Vassourinhas e o Lenhadores, e blocos, como o Flor da Lira e o Flor da Magnólia.

ANEXO 3 [FB_P]

Campinas, 30 de setembro de 1989

Douglas,

E então, amigo? Espero que esteja tudo bem com você. Estou aguardando sua resposta sobre nossos planos para o carnaval, e até agora nada! Tomara que você não tenha desistido!

Douglas, tenho algumas novidades para contar. Imagine que meu pai me convidou para fazer uma pescaria no Pantanal. Vou perder uma semana de aula, mas vai valer a pena. Nós não sabemos se vamos de carro, trem ou avião até Corumbá. Depois, para conhecer o interior do Pantanal, só mesmo de barco. Os rios são imensos, com até 25 metros de profundidade! Com a cheia, eles transbordam e cobrem toda a planície. Formam um grande alagado, assim como uma espécie de mar com inúmeras ilhas. Imagine que só o Pantanal (uma região do Mato Grosso do Sul) tem uma área quase do tamanho do estado de São Paulo! Não é inacreditável? A quantidade de jacarés, capivaras e outros animais que gostam de viver à beira d'água é surpreendente. E as aves então? Uma variedade imensa!

O grande problema é que os produtos químicos usados nas plantações de soja (são pulverizadas de avião) estão provocando um verdadeiro desastre. Os animais já estão sofrendo as consequências. Algumas espécies tendem a desaparecer, já que não conseguem procriar. Ouvi dizer que os ovos de certos pássaros não formam a casca protetora devido aos agrotóxicos que estão poluindo os rios. Não é um crime?

Não vejo a hora de chegar o dia da partida. Meu pai está feito eu, animadíssimo com a viagem. Ele ainda não conhece o Pantanal, apesar de já ter ido aos lugares mais incríveis, como a Amazônia, por exemplo. Lá, perto do Acre, ele viu árvores de tamanho incalculável. Numa outra parte, perto das Guianas ele conheceu muitas tribos de índios. Puxa! Você não tem vontade de fazer uma "expedição" dessas? Que aventura, hem?

Douglas, espero que você me escreva logo, porque pretendo definir nosso roteiro antes de ir para o Pantanal.

Um abração do seu amigo

Geraldo

P.S. Acabei de receber sua carta e só agora me lembrei de que os correios daqui estavam em greve. Que bom, né? Quer dizer, que alívio, né? Eu já estava preocupado com a falta de notícias! Gostei das sugestões. Amanhã mesmo vou à agência de turismo.

ANEXO 4 [BV_P]

A Língua Portuguesa

Conhecendo um pouco sobre a língua portuguesa

Para falar da presença da língua portuguesa no mundo, faremos um um pequeno passeio pelas suas origens, o que nos ajuda a perceber as distinções que se estabelecem entre línguas de famílias tão distintas: aquela do grupo românico e esta do grupo malaio-polinésio.

A língua portuguesa originou-se do latim, que era a língua oficial do Império Romano. A Península Ibérica (que corresponde, hoje, a Espanha e Portugal) foi uma das províncias dominadas pelos romanos, que levavam sua língua para as regiões conquistadas.

A língua latina apresentava basicamente duas formas: o latim clássico ou culto, usado pelas pessoas cultas e pela classe dominante, e o latim popular ou vulgar, empregado pelo povo em geral: comerciantes, soldados, etc. Foi essa variedade do latim a assimilada pelos povos conquistados que se mesclou com as línguas faladas nas colônias romanas. Além disso, e em decorrência de outras invasões e influências, o latim vulgar que havia chegado às diferentes colônias foi se transformando e, com o tempo, constituiu novas línguas. Damos o nome de "românicas" às línguas que vieram do latim vulgar – dentre elas, está o português.

A expansão marítima empreendida pelos lusitanos espalhou a língua portuguesa rapidamente por todas as partes do mundo. O mundo lusófono é avaliado hoje em cerca de 210 milhões de pessoas, considerando os países em que é oficial e as comunidades espalhadas pelos diferentes continentes.

Em 1994, foi criada a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, que procura reunir os oito países de língua oficial portuguesa com o propósito de uniformizar e difundir a língua portuguesa e aumentar o intercâmbio cultural entre os países-membros. São eles:

- África: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe;
- · América do Sul: Brasil;
- Europa: Portugal (incluindo a Ilha da Madeira e o Arquipélago dos Açores);
- · Oceania: Timor-Leste.

Algumas outras regiões de presença portuguesa no passado e/ou onde se fala português:

- Ásia: Macau, Goa, Damão, Ceilão, Cochim, Malaca;
- África: Annobón, na Guiné Equatorial, Ziguinchor, Mombaça, Zamzibar;
- Europa: na Espanha: Almedilha, Cedilho (Cedillo), A Codosera (La Codosera), Ferreira de Alcântara (Herrera de Alcantara), Galícia, Olivença, Vale de Xalma (Bal de Xálima).

Timor-Leste foi admitido na CPLP como membro-observador, a partir da decisão do Congresso do Conselho Nacional de Resistência Timorense, votada em 29 de agosto de 2000, de a língua portuguesa ser declarada língua oficial de Timor Loro Sae, nas palavras do líder Xanana Gusmão:

"Tendo em mente a nossa história, nós devemos fortalecer a nossa língua materna, o tétum, disseminar e aperfeiçoar o domínio da língua portuguesa e manter o ensino da língua Indonésia". A partir de 1º agosto de 2002, durante a IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP (realizada em Brasília), Timor-Leste passou a figurar como membro efetivo da CPLP.

Por Regina Helena Pires de Brito – Fonte: www.timorcrocodilovoador.com.br

Com a adoção do Acordo Ortográfico, Brasil e Portugal poderão somar esforços na cooperação com os PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e Timor-Leste, em ações de difusão e fortalecimento da língua portuguesa. Os livros e outros materiais educativos, os programas de educação à distância e outros materiais didáticos adotados em qualquer país lusófono poderão ser mais facilmente reproduzidos em outro país. Os programas de formação e aperfeiçoamento para professores de português como segunda língua, por exemplo, poderão passar a ser comuns, em vez de Portugal e Brasil desenvolverem separadamente as suas iniciátivas. Com o Acordo Ortográfico em vigor, fica aberto o caminho para um entendimento entre Portugal e Brasil sobre a certificação comum de proficiência em língua portuguesa para estrangelios, pois o Brasil entie hoje o certificado CELPE-BRAS enquanto em Portugal o único diploma válido é o emitido pelo Instituto Camões. No Brasil, o presidente Lula válido é o emitido pelo Instituto Camões. No Brasil, o presidente Lula sesinou o decreto para promulgação do Acordo Ortográfico em 29 de seitembro, dia do centenário da morte do escritor Machado de Assis, em cerimônia realizada na Academia Brasileira de Letras.

Fonte: pt.wikipedia.org consultado em novembro 2008

O português é a sexta lingua materna mais falada no mundo, indicam estafísitos da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), que revelam a existência de 6,7 mil linguas vivas no mundo.

Fonte: pt.wikipedia.org

ANEXO 5 [FB P]

TEXTO I

Colocação de Pronomes

João Ribeiro

A nossa gramática não pode ser inteiramente a mesma dos portugueses. As diferenciações regionais reclamam estilo e método diversos.

A verdade é que, corrigindo-nos, estamos de fato a mutilar idéias e sentimentos que nos são pessoais.

Já não é a língua que apuramos, é o nosso espírito que sujeitamos a servilismo inexplicável.

Falar diferentemente não é falar errado. A fisionomia dos filhos não é

a aberração¹ teratológica² da fisionomia paterna.

Na linguagem, como na natureza, não há igualdades absolutas; não há, pois, expressões diferentes que não correspondam também a idéias ou a sentimentos diferentes.

Trocar um vocábulo, uma inflexão nossa, por outra de Coimbra, é alterar o valor de ambos a preço de uniformidades artificiosas e enganadoras.

O fato mais característico (por ser o mais estudado e conhecido) é o da chamada colocação dos pronomes.

Fora daí, há uma multidão de outros pequeninos fatos que nos atarantam³ a paciência e dão largas ensanchas⁴ aos profissionais do "que se deve dizer".

Uma casa mobiliada.

- Não, senhor; diga uma casa "mobilada" que é como se diz em Lisboa.
 - O trem "descarrilhou"...
- Alto lá! Diga "descarrilou", que é o certo. E "trem" não é palavra de bom cunho. "Comboio" é que é.

Eis o que é intolerável.

Ora pois. Somos um povo; vamos festejar um século de Independência e não temos mais que uma Gazeta de Holanda cheia de calúnias e mentiras lingüísticas.

A primeira lição elementar de todas as ciências é que objetivamente

não pode haver um fenômeno bom e outro mau ou ruim.

Todos os fenômenos são essencialmente legítimos. Todos os fatos da linguagem, cá ou lá, têm igual excelência, como fenômenos.

Não quero me alongar...

- Perdão! Não "me" quero alongar, ou então, não quero alongar-"me".
- Não há dúvida; mas eu digo por um terceiro modo, e, quem sabe se não estou a criar uma utilidade nova e um delicado matiz que a língua européia não possui! Expressões diferentes envolvem ou traduzem estados d'alma diversos.

(A Língua Nacional, Ed. da Revista do Brasil, Monteiro Lobato & Cia., São Paulo, sem data, pp. 8-10.)

ANEXO 6 [TS_E]

Unit 3 World cultures

Lesson C, Ex. 3A and 3B, p. 27 (1.28)

Man So, how do you like being an exchange student Val?

Val Well, to be honest, it was kind of hard at first. I mean, it's so different here. I mean, student life is so different . . .

Man Of course.

Val ... but I think I'm really settling in more now.

Man
Well, that's good. So what was hard at first?
Wal
Well, my host family's really nice, but to tell you the truth, my host sister and I don't have a lot in

common.

Man Really? Well, that can happen.

Val Yeah, I mean, she's really nice and everything, but she's into fashion – shopping is her main thing – and I guess I'm more into sports and being outdoors, that kind of thing.

Man So it's not easy to find things to do together.

Val No, but that's okay. I joined a soccer team, and got to know some people who play tennis. And actually Lily – my host sister – and I have gone to a couple of concerts together. So, actually, it's okay.

Man That's good. So, uh, do you get along with the rest of the family?

Val Oh, absolutely. They have a couple of little boys who are really cute. And the mom and I cook together a lot. She's an amazing cook, and she's teaching me to make some traditional dishes.

Man Great. So really everything is working out fine? I mean, no other challenges?

Val Well, it's taken me a while – you know – to get used to things. Like I guess at home we're definitely given more freedom . . .

Man Yeah? How do you mean?

Val Well, we have more independence. My friends and I can stay out later – even on school nights. Things like that. But most of the students here have curfews – you know, parents are pretty strict about it. Like we have to be in by 8:00 on weeknights and 10:00 on weekends . . . so that's not great. And we always need to let our host parents know where we are.

Man I guess that's kind of hard to get used to, huh? So, are you homesick at all?

Well, not too much, to be honest. I do miss my family and my friends, of course, but we keep in touch almost every day. You know, we email and stuff. And we video call on the weekends. It's a bit difficult with the time difference during the week, but . . . yeah, I'll certainly be happy to see them again, though, you know, after I finish my semester here.

ANEXO 7 [TS_E]

B Read the article. What was Christine Ha's disadvantage in the MasterChef competition? What advantage did she have?

Blind Chef Christine Ha Crowned "MasterChef"

From the moment she took those first tentative steps onto the national stage, amateur chef Christine Ha captured America's heart.

During the season 3 "MasterChef" finale, Ha won the title, \$250,000, and a cookbook deal, beating out about 100 other home chefs. But that's not what makes her so inspiring. Ha is blind – the first blind contestant on the show.

"I think there are a lot of people who completely discounted me," Ha said. "People will say, 'What is she doing? Is she going to cut her finger off?" But I cooked at home for years without

vision, so if I can do it at home, I don't see why I can't prove to everyone else I can do it on national TV."

Week after week, the 33-yearold, who lives in Houston, Texas, managed to whip up culinary masterpieces with only her senses of taste, smell, and touch to guide her.



"I couldn't see what anyone else was doing, I was solely focused on myself, and I think that helped me. It gave me an advantage," she said. "When I came out of it, it was the most stressful, intense experience of my life, it was amazing."

Ha lost nearly all of her eyesight about five years ago after being diagnosed with an autoimmune disease that attacks the optic nerves.

"When I lost my vision, there was one time I tried to make a peanut butter and jelly sandwich," she said. "I recall getting it all over the counter. I just started crying and was wondering if I would ever cook again."

But she did more than pick herself up off the counter. She started her own blog, which is how the producers of "MasterChef" discovered her.

Now an official "MasterChef," Ha said,
"I just want people to realize that they have
it in themselves if they really want to. If they
have that passion, that fire, that drive, that desire
... you can overcome any obstacle and any
challenges to really achieve what you want and
prove yourself to the world. Everyone is very
capable. Much more capable than they think
they are."

ANEXO 8 [TS_E]

Listening and writing Facing a challenge

6. Bethany is described above all else as a great

someone help you? How did you feel afterward?

A ■) 1.10 Listen to a podcast about Bethany Hamilton. Complete the sentences with the correct information. Choose a, b, or c.

1.	As a child, Bethany surfed a. her parents	almost every day with <u>b</u> b. her friend Alana	c. Alana's father
2.	Bethany decided to return a. a couple of weeks	to surfing after the sh b. a month	ark attack. c. three months
3.	Bethany managed to stay of a. her mother	on her surfboard because _ b. her father	added a handle. c. Alana's father
4.	In the World Junior Champia. first	onship, Bethany took b. second	place. c. fifth
	Since Bethany lost her arm, a. written a book		c. received help from a charity

a. athlete b. role model c. traveler

boot B Pair work Think about a time in your life when you faced a challenge. How did you feel? Did

Lesson D, Ex. 2A, p. 9 (1.10)

Man Bethany Hamilton was born in Hawaii in 1990. As a child, Bethany was very athletic. She loved skateboarding and swimming, but her greatest passion was surfing. Her parents were avid surfers, too, so Bethany began surfing before the age of five. Almost every day Bethany and her best friend Alana spent time surfing together. Then, at age eight, Bethany entered and won her first real surf competition. After that, she dreamed of becoming a professional surfer. However, in October of 2003, when Bethany was thirteen, she was attacked by a 14-foot tiger shark while she was surfing with her friend Alana and Alana's father. Alana and her father put Bethany on a surfboard and paddled her to shore. Miraculously, Bethany survived. She needed several surgeries, but sadly she lost her left arm.

In spite of her severe injury – and less than one month after the shark attack – Bethany decided to return to surfing. At first, it was extremely frustrating. Although Bethany tried to paddle her surfboard, she couldn't do it fast enough to catch the waves, and she kept falling off. Her mother began to think surfing was a bad idea for Bethany. It was tough, but Bethany never considered giving up. Her father made a handle for the surfboard, and finally Bethany was able to stay on her board. She also learned to kick harder, which helped make up for the loss of one paddling arm.

Bethany's aim was to enter the World Junior Championships, but first she needed competition experience. In her first local competition — only three months after she lost her arm — Bethany took fifth place. A year later, she won first place in a national

surfing championship. And in 2007, Bethany finally achieved her dream and "turned pro" – participating in numerous world events as a professional surfer. Bethany has taken part in many surfing competitions since then, including a World Junior Championship, where she earned the second-place title.

Bethany's amazing story is one that motivates people – young and old alike. In 2004, she wrote her autobiography, and a few years later, her book was made into a movie. She has traveled worldwide, encouraging people to overcome the obstacles they face and pursue their dreams. Bethany has also started a charity to help other shark attack survivors and people who have lost arms and legs. She is an accomplished athlete, a determined individual, and above all else, an inspiring and courageous role model.

ANEXO 9 [WL_E]

В	Now read these bios of three famous companies. Complete the sentences with the verbs from A . (Use the words in parentheses to help you.) Can you guess the names of the companies being described? Check your answers on page 154.
	Worldwide, people (1) consume (drink) a lot of coffee every day! Many of those people enjoy this company's bottled coffee products. The company (2) (buys) coffee from farmers and sells it in their stores. It (3) (gives jobs to) 172,000 people worldwide. Some employees are called "baristas"—they work in and (4) (be responsible for running) coffeehouses for the company.
	Their first products were running shoes, but now this company (5) (makes) many different kinds of sports equipment. Today many famous athletes, such as Maria Sharapova and Ronaldinho, (6) (help to make more popular) their products, which are (7) (sent) to more than 45 countries worldwide.
	The founders of this company, Larry Page and Sergey Brin, wanted to help people find information on the Internet. They (8) <u>developed</u> (designed and made) a search engine to make the process quick and easy. The company makes money when other companies (9) (tell people about) their products online. The company has also (10) (spent) money in many other projects, such as Gmail (an email service).

ANEXO 10 [WL E]

Speaking People first!



A Listen to this interview with a successful businesswoman.

Track 34

I'd like to welcome Beverly Smith, the CEO for Host:

Sound Smart Inc., to our show today . . . Welcome, Beverly! So, my first question is what does Sound Smart do exactly?

Beverly: Well, as you know, a lot of people are studying English. And

many of them want to be able to study anywhere, so we produce audio books for your iPod . . . Maybe you've seen

one of our advertisements online?

Yes, I have. What a great idea—how convenient! Can I get one of your audio Host:

books?

Beverly: Sure. After you make a purchase, you can download the book online. It's

simple.

Host: What is the main focus of your company?

Beverly: Well, we really believe in our employees. The bottom line is that happy

employees make a good product. So our company slogan is "People First!"

Host: How exactly do you do that-put people first?

Well, for one thing, we have a lot of perks.* Our company has its own gym in

the building. Also, each of our 100 employees gets the day off on his or her

birthday.

Host: Nice! Where can I get an application?

* perks = extra things you receive because of your job (for example, extra holidays, etc.)