



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**



**Percorrendo as imagens do livro didático de língua inglesa com vistas para
além dos territórios nativos da anglofonia: uma análise de suas páginas de
abertura**

Walison Paulino de Araújo Costa

Orientador: Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena

João Pessoa
2016

Walison Paulino de Araújo Costa

**Percorrendo as imagens do livro didático de língua inglesa com vistas para
além dos territórios nativos da anglofonia: uma análise de suas páginas de
abertura**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística, sob a orientação do Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena.

Área de concentração: Teoria e análise linguística

Linha de pesquisa: Diversidade e mudança linguística

João Pessoa
2016

Walison Paulino de Araújo Costa

**Percorrendo as imagens do livro didático de língua inglesa com vistas para
além dos territórios nativos da anglofonia: uma análise de suas páginas de
abertura**

Tese _____ em ____ / ____ / 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena
Orientador/PROLING/DLEM/CCHLA/UFPB
Presidente da Banca Examinadora

Profª Drª Danielle Barbosa Lins de Almeida
Examinadora Interna/PROLING/DLEM/CCHLA/UFPB

Profª Drª Rosalina Maria Sales Chianca
Examinadora Interna/PROLING/DLEM/CCHLA/UFPB

Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu
Examinador Externo/IHL/UNILAB/CE

Profª Drª Thais Ludmilla da Silva Ranieri
Examinadora Externa/UAST/UFRPE

Esta tese versa especificamente sobre a leitura crítica de textos visuais em livros didáticos de língua inglesa. Dessa forma, **meus homenageados imediatos** devem ser todos aqueles que, não sendo considerados nativos americanos nem ingleses, já sofreram preconceito em função de serem usuários do inglês fora dessas duas circunstâncias. Por outro lado, vejo que, por estar incluído em algumas das características a seguir, e já ter sentido, ao longo da minha história pessoal, como falante, como gente, a dor da exclusão e da violência em diversos segmentos, **dedico** este trabalho também às minorias todas, especialmente aos *falantes não nativos do inglês*, aos *estudantes da escola pública*, aos *professores da educação básica*, aos *negros*, aos *portadores de necessidades especiais*, às *mulheres*, às *lésbicas*, aos *homossexuais*, aos *travestis*, aos *transexuais*, aos *bissexuais*, às *putas* e aos *putos*, aos *pobres*, aos *imigrantes*, aos *refugiados*, aos *indígenas*, aos *miscigenados*, às *empregadas domésticas*, aos *agricultores*, aos *trabalhadores braçais*, a *todos aquelas e aqueles* que, de alguma forma, já se sentiram ‘roubados’, mutilados (em qualquer sentido), desprestigiados, ignorados, estigmatizados, apagados, silenciados e invisibilizados.

De uma forma muito carinhosa e saudosa, **DEDICO** esta tese à minha eterna professora, *Maria Alves de Araújo* (“vovó”), quem, primeira e especialmente, me envolveu no universo da docência, seduzindo-me.

AGRADEÇO...

A todos os meus professores de uma vida toda: do Ensino Fundamental, Margarida (Português), Rosilda (Artes), Eleide (História), Iara (Inglês); do ensino Médio, Lourdes (Português); em escolas de línguas, Carla Alecsandra (FISK), Bartira (FISK), France (FISK), Normando (Cultura Inglesa), Lourdes, Kátia e Maria José (Centro de Línguas do Estado da Paraíba); na graduação e na especialização, Lúcia Nobre (UFPB), Glória Gama (UFPB), Genilda Azeredo (UFPB), Sandra Luna (UFPB), Michael Smith (UFPB), Félix Rodrigues (UFPB), Socorro Pacífico Barbosa (UFPB), Betânia Medrado (UFPB), Carla Reichmann (UFPB), M^a Ester Vieira de Sousa (UFPB), Maura Regina Dourado (UFPB); Mônica Nóbrega (PPGL); Ivone Tavares de Lucena (PPGL); no doutorado, Jan Edson (PROLING), Dermeval da Hora (PROLING), Socorro Aragão (PPGL), Mariane Cavalcante (PROLING), Evangelina Farias (PROLING), Regina Celi Mendes Pereira (PROLING), Lucienne Claudete Espíndola (PROLING) e tantos outros por quem passei e com quem muito aprendi...

Ao meu orientador Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena, que sempre conseguiu ser flexível e sério, comprometido e companheiro, ao mesmo tempo.

À Prof^a Dr^a Danielle Barbosa Lins de Almeida e ao Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu, que, desde a qualificação, em muito somaram neste trabalho.

À Prof^a. Dr^a Thaís Ranieri da Silva e à Prof^a Dr^a Rosalina Maria Sales Chianca, pela disponibilidade e pela leitura séria empreendida.

A Beto e a Ronil, secretários do PROLING, pela tentativa sempre de resolver todos os problemas advindos do meu cotidiano discente.

A todos os meus alunos, os de ontem e os de hoje, com quem tanto tenho aprendido todos os dias, desde que comecei a aprender a ensinar / ensinar a aprender.

Às queridas e aos queridos orientanda(o)s, que tanto têm me feito ressignificar percepções/sensações, me orientando: Heider Menezes, Adrícia Mayara da Silva Lima, Aparecida Priscila Pereira de Souza, Francinaldo Custódio, Joice Mahely, Inaldo Rocha e Rayssa Tamara.

A amig@s e colegas de trabalho do CNA, do Colégio Marista Pio X, da UEPB, da UFPI, da UERN e, agora, da UFRPE. Não teria como mencionar um(a) a um(a).

Às amigas e aos amigos que (re)encontrei em Serra Talhada-PE: Jailine Farias, Emanuel, Thaís, Cléber, Elaine, Filipe, Kleyton, Bruna e Rodrigo Dugnani, Rafaela Cruz, Angelita Gouveia, Nefatalin, Marcela, Virgínia, Jean Paul e Ísis, Nicole Pontes, Eudes e tantos outros com quem tenho dividido momentos mais íntimos de minha vida.

Ao ex-coordenador e à sua vice, ao atual coordenador e à vice-coordenadora do Curso de Letras da UFRPE/UAST, onde atuo como docente, pela compreensão e pelo incentivo em momentos que precisei me ausentar para dar encaminhamentos a esta tese.

Às amigas/amigos, às colegas/colegas da área de Inglês da UAST/UFRPE: Bruna Dugnani, Rafaela Cruz, Kleyton Wanderley, Larissa Pinho e Paulo Roberto.

Aos colegas do doutorado (Soraya, Glória, Almir, Eneida, Éwerton...), pelas risadas que, constantemente, machucavam meu diafragma em sala de aula.

A Daniel Figueiredo, pela disponibilidade de fotografar as imagens das minhas mãos com os livros que consultei e com os que fizeram parte do meu *corpus*, constantes nas aberturas de capítulos desta tese.

A Ivanilson José, por ter cuidadosamente (re)visto incansavelmente questões de formatação e outros detalhes estéticos. Valeu, amigo!

A Estelle Pothier, por ter revisado o *résumé* que traduzi tão ousadamente. Merci, Mlle Pot pot!

A Fernanda Martínez, por ter carinhosa e atentamente revisado o *resumen*. Gracias, Nandita!

Às minhas/meus outra(o)s amiga(o)s, com toda a ternura... Com estas e estes dividi, mais com umas/uns que com outra(o)s, minhas expectativas (do passado e/ou do presente) em relação à criação desta tese: Glenda Agra, Aparecida Marques, Mariluce, Anna Libia Araújo Chaves, Rose Anne Catão Córdula Ouriques Dias, Giselle, Carla Malheiros, Fernanda Martínez, Patrícia Paiva, Maria Auxiliadora Gomes de Lima, Graça Gomes (Nena) e todos os Gomes de Lima (sempre tão acolhedores), Brígida Araújo, Giuliana Vasconcelos, Dalvaci Carneiro de Freitas, Ana Maria Amarillo Bertone, Danielle Campos Andrade Lima, Márcia Sekeff, Shaiane Vargas, Ricardo Mendes e Fabiana Monteiro, Vicente Borges e Michele Mascarenhas, Luciane Barcia Brasil, Geórgia Aragão, Ceuline Santiago e Carol Silva, Ivanilson José, M^a Márcia Lima Coutinho, Mariane Alves, Maiane Alves, Carpegiani Borges, Emiliane Alves, Edmar Peixoto, Cida Costa, Vilian Manguiera, Marly Moura, Marta Jussara, Edilene Barbosa, Tatiana Lourenço, Nilson Barros, Solange Barros (Sol), Verônica Aragão, Fernanda Gouveia e os seus, Saulo dos Anjos, Fátima Veloso, Fernanda Gouveia e família, Kalliopy Fourgiotis, Nérias Diniz, Kylma Jardim, João Simões, Nélio, Celimar Silva, Lusía Feitosa, Rodrigo Alcântara e Dinaura Alcântara, Renato Melo e Elizabete e todos os Meiras.

A Cléber Ataíde, a Lucineudo Machado, a Edmar Peixoto e a Maria José Albuquerque da Silva, a quem devoto meu eterno agradecimento pela parceria na vida real e acadêmica, sem os quais teria sido bem mais difícil seguir na construção desta tese, por terem contribuído não apenas na leitura do texto, à medida que ele ia sendo edificado, mas por me fazerem (re)pensá-la em muitos momentos, com amizade, com responsabilidade, com doação, com dedicação...

Ao Prof. Dr. Washington Medeiros em quem me inspiro, por sua disciplina, competência e profissionalismo. Ainda hoje ouço seus ecos ressoarem em meus textos.

À Prof^a Dr^a Mônica Montenegro de Oliveira, por ter cedido gentilmente parte das coleções para as análises.

Às minhas famílias – da Paraíba, *onde surgiu*, representada por mainha (Maria Nilma de Araújo Paulino) e por painho (Joaquim Paulino Neto); e de Santa Catarina, *que me surgiu*, representada por Geni Mafra Souza (ou simplesmente, *Ginis*).

À tia Maria José, por sempre ter me dado sua atenção, por ter permitido que eu *divagasse em ilusões*, o que sem dúvida tem contribuído bastante para que eu continue indo em busca de ‘resolver’ algumas inquietações, realizar alguns sonhos. Sou ranzinza às vezes, mas amo você, tia do meu coração!

Aos meus familiares que vivem da docência e para a docência: Joana (a Emília do Sítio do Picapau Amarelo), tia Raimunda, tia Beta, tia Noélia, tio Normando, Amasile Lisboa, Orquidéia Souza, Tereza Souza, Adma Caroline, André Souza Martinello, Ari Herculano Mafra Souza, Zuleide Abrantes, Elisa, Jocimar Batista, Joanita Leal Costa, Jaqueline Leal Costa, Juliana Silva e Letícia Silva.

Aos meus irmãos, Wellington e Joana, com quem nunca vou parar de implicar. Não teria graça alguma!

A Lourdes Leite, minha cunhada, com muito amor e admiração.

A Bruno, por sua garra e por estar ao lado da aperreada Joana.

A Cícero Pedrosa, pela comunhão de algumas ideias.

A Pedro, Larissa, Gabriel, Ciro e Davi, meus sobrinhos e minhas extensões vitais, pela continuidade de nossos sorrisos... O SILÊNCIO CRIADOR, A EPIFANIA DOS VENTOS, A NOITE COM LUA CHEIA, O SOL NO PINGO DO MEIO DIA – Assim que os sinto e vejo, meus sempre pequenos!

A Rodrigo Souza Martinello, pela cumplicidade, pelo companheirismo, pela divisão dos dias angustiantes, e principalmente alegres, sempre recheados de mobilidades, de planos e de esperanças. Continuemos a caminhada!

Agradeço, por fim, aos *Santos Seres*, por seus sussurros edificantes...

[...] apesar de muitas pesquisas já terem destacado o mito da natividade, ainda nos deparamos com a idealização e a glorificação da figura do falante nativo que o coloca como superior em relação ao falante não-nativo nos contextos de sala de aula [...]

Profª Drª Carla Janaína Figueredo/UFG

In: O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês

*[...]
So I am left to fend for myself
Walking in two different worlds
Trying my best to make sense
Of two opposing cultures
Which are unable to integrate
Lest they swallow one another whole
[...]*

Walking Both Sides of an Invisible Border
Alootook Ipellie

Resumo

Esta tese tece uma discussão analítica em torno da educação linguística pautada nos padrões imagéticos encontrados nos livros didáticos de língua inglesa, a partir de concepções como o ensino de inglês numa perspectiva pluricêntrica, interculturalidade, multiculturalismo, língua/cultura, adentrando também questões que tratam de crenças e formação docente, cujas reverberações alcançam seu ápice no último capítulo. Dessa forma, objetivamos analisar as imagens dos livros didáticos do PNLD de 2012, tendo como ponto de partida a concepção do inglês como língua internacional/franca/pluricêntrica, que oportuniza aos aprendentes se vejam inseridos como protagonistas de uma língua/cultura, pois, mesmo restando o ultrapassado rótulo de ‘estrangeira’, dessa língua podem fazer uso em contextos em que é possível a lide também com imagens. Em termos metodológicos, selecionamos as 7 (sete) coleções, por se tratar de um momento singular para a história do ensino de línguas no Brasil, sendo esta a primeira vez que os referidos livros de língua inglesa do ensino médio foram incluídos pelo Programa Nacional do Livro Didático na área *Linguagem, Códigos e suas tecnologias* (BRASIL, 2011, p. 07). Para prosseguirmos, baseamo-nos em critérios elaborados para a escolha definitiva das 17 (dezesete) páginas, constituintes de nosso *corpus*, sendo 16 (dezesesseis) imagens de entrada de unidades e 1 (uma) imagem do livro como um todo. Procedemos à análise de uma a uma, cujo resultado se expressou da seguinte maneira: qualitativa e quantitativamente, os países que fazem referência imagética ao Círculo Interno de Kachru (1985) são predominantes, em decorrência dos espaços que esses elementos imagéticos ocupam e como ocupam. Com base nas categorias da Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen (2006), mais precisamente, a metafunção composicional e seus sistemas inter-relacionados, concluímos: os leitores/observadores, no caso, os alunos, não são envolvidos por uma concepção pluricêntrica do inglês, tendo em vista que a supremacia dos nativos anglófonos e seus padrões linguístico-culturais imperam nas páginas, tendo primazia as referências imagéticas à Inglaterra e principalmente aos Estados Unidos da América.

Palavras-chaves: Educação linguística – imagens no livro didático – Ensino do inglês como língua pluricêntrica – língua/cultura – interculturalidade.

Abstract

This thesis frames an analytical discussion on the linguistic education, based on the imagetic standards found in the English textbooks, grounded on concepts such as teaching of English in a pluricentric approach, interculturality, multiculturalism, language/culture, going further into matters that deal with beliefs and teacher education, whose repercussion reaches its summit level in the last chapter. Thus, we aim at analyzing the images of the textbooks pertaining to PNLD in 2012, having as the starting point the concept of English as an international/pluricentric language/*lingua franca*, which makes possible that learners can look at themselves inserted like protagonists of a language/culture; although it is still regarded as a ‘foreign’ language, those learners can make use of it in contexts where they may also deal with images. In methodological terms, we selected the 7 (seven) textbook sets, including three-level textbooks each set, since it is a unique moment for the history of language teaching in Brazil: it is the first time that English textbooks for secondary school were included by Programa Nacional do Livro Didático into the area *Language, Codes and its Technologies* (BRAZIL, 2011, p. 07). To continue, we were based on the criteria we created for the definite choice of the 17 (seventeen) pages that constitute our corpus, 16 (sixteen) images in the unit entries and 01 (one) image in the entry of the book as a whole. We analyzed one by one. Qualitatively and quantitatively the results showed that the countries that make imagetic reference to the internal circle by Kachru (1985) are predominant, owing to the spaces they take up and how they do it. Based on the categories that come from the Grammar of Visual Design, by Kress and van Leeuwen (2006), more precisely, the compositional metafunction and its interrelated systems, we conclude: readers/observers, in this case, learners, are not involved by a pluricentric concept of the English language, since the supremacy of native English speakers and their linguistic-cultural standards dominate in the pages of the textbooks mentioned, but the imagetic references to England and mainly to the United States of America are deemed prime.

Keywords: Linguistic education – images in the textbook – teaching of English as a pluricentric language – language/culture – interculturality.

Résumé

Cette thèse tisse une discussion analytique de l'enseignement des langues sur la base des modèles imagétiques trouvés dans les manuels de langue anglaise à partir des concepts tels que l'enseignement de l'anglais dans une perspective pluricentrique, l'interculturalisme, le multiculturalisme, la langue/culture, en passant aussi par des questions sur les croyances et la formation des enseignants, dont les réverbérations atteindront son apogée dans le dernier chapitre. Ainsi, nous avons cherché à analyser les images des manuels 2012 PNLD, en prenant comme point de départ le concept de l'anglais comme langue internationale/pluricentrique/ *lingua franca*, ce qui donne l'occasion aux apprenants de se voir eux-mêmes insérés en tant que protagonistes d'une langue/culture, que, même en laissant l'étiquette désuète de «étranger», ils peuvent faire usage dans des contextes où il est possible de traiter également les images. En termes de méthodologie, nous avons sélectionné les sept (7) collections, car il est un moment unique dans l'histoire de l'enseignement des langues au Brésil, qui est la première fois que ces manuels de langue anglaise de lycée ont été inclus par le Programa Nacional do Livro Didático dans le domaine *de la Langue, des Codes et des Technologies* (Brésil, 2011, p. 07). Pour continuer, nous avons appuyé sur des critères élaborés pour le choix final de dix-sept (17) pages, constituants de notre corpus, 16 (seize) images d'entrée des leçons et 1 (une) image d'entrée du manuel dans son ensemble. Nous avons procédé à l'analyse d'une à une; le résultat est exprimé comme suit: qualitativement et quantitativement, les pays qui font référence d'images au cercle intérieur de Kachru (1985) sont fréquents, en raison des espaces qu'ils occupent et comment ils l'occupent. Sur la base des catégories de Grammaire Visuelle, par Kress et van Leeuwen (2006), plus précisément, la métafonction compositionnelle et ses systèmes interdépendants, nous avons conclu: lecteurs/observateurs, dans ce cas, les étudiants ne sont pas impliqués dans une conception pluricentrique de l'anglais, puisque la suprématie des natifs anglophones et leurs modèles linguistiques et culturels prévalent dans les pages, mais les références imagétiques en Angleterre et en particulier aux États-Unis sont leurs priorité.

Mots-clés: enseignement de langues – images dans manuels – enseignement de l'anglais dans une perspective pluricentrique – langue/culture – interculturalisme.

Resumen

En esta tesis se teje una discusión analítica de la enseñanza de idiomas basado en los patrones de imágenes encontrados en libros didácticos en inglés a partir de conceptos tales como la enseñanza de inglés en una perspectiva pluricéntrica, la interculturalidad, el multiculturalismo, la lengua/cultura, también tocando temas que se ocupan de creencias y la formación del profesorado, cuya reverberaciones llegarán a su punto más alto en el último capítulo. Por lo tanto, el objetivo fue analizar las imágenes de los libros didácticos del PNLD 2012, tomando como punto de partida el concepto de inglés como lengua internacional/*lingua franca*/pluricéntrica, lo que da oportunidad para que los estudiantes se vean a ellos mismos insertados como protagonistas de una lengua/cultura, que incluso permaneciendo obsoleta la etiqueta de "extranjero", pueden hacer uso en contextos en los que es posible tratar también con imágenes. Metodológicamente, se seleccionaron los siete (7) colecciones de libros, porque es un momento único en la historia de la enseñanza de idiomas en Brasil; fue la primera vez que estos libros de habla Inglesa de la educación secundaria fueron incluidos por el *Programa Nacional do Livro Didático* en el área de Language, Códigos y Tecnologías (BRASIL, 2011, p.07). Para continuar, nos basamos en criterios elaborados para la elección final de 17 (diecisiete) páginas, componentes de nuestro corpus, 16 (dieciséis) imágenes al comienzo de las lecciones y 1 (una) imagen al comienzo del libro en su conjunto. Se procede al análisis de una a una; el resultado se expresa como sigue: cualitativa y cuantitativamente, los países que hacen referencia imagética al círculo interior de Kachru (1985) son frecuentes, debido a los espacios que ocupan y cómo ocupan. Sobre la base de las categorías de la Gramática Visual, de Kress y van Leeuwen (2006), más precisamente, la metafunción composicional y sus sistemas relacionados entre sí, llegamos a la conclusión: los lectores/observadores, en este caso, los estudiantes no están implicados en una concepción pluricéntrica del inglés, teniendo en cuenta que la supremacía de los nativos de habla inglesa y sus patrones lingüísticos y culturales prevalecen en las páginas; como en las referencias imagéticas a Inglaterra y en especial a los Estados Unidos.

Palabras-clave: enseñanza de idiomas – imágenes en libros didácticos – Enseñanza del inglés como lengua pluricéntrica – lengua/cultura – interculturalidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Ilustração dos círculos concêntricos de Kachru (1985)	23
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Questões-problema, suposições de trabalho e objetivos de nossa pesquisa.....	36
Quadro 02: Evolução do conceito de cultura no tempo	74
Quadro 03: As funções segundo Kress e van Leeuwen (2006) e Halliday (1994)	100
Quadro 04: Ocorrências conforme critérios de referência imagética nos livros didáticos do PNLD de 2012	191

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Ocorrência das imagens nos livros didáticos analisados.....	193
Gráfico 02: Ocorrências das imagens conforme os círculos concêntricos de Kachru (1985).....	194

LISTA DE MAPAS CONCEITUAIS

Mapa conceitual 01: Concepções teóricas para discutir analiticamente as imagens no livro didático de língua inglesa	198
--	-----

SUMÁRIO

Abrindo as páginas da investigação	20
 Capítulo 1: Folheando páginas em busca da paisagem metodológica: dos momentos iniciais da pesquisa à previsão de resultados	39
1.1. Natureza da pesquisa	40
1.2. Contextualização da pesquisa	42
1.3. Horizontes teóricos	46
1.4. Constituição de nosso <i>corpus</i>	48
1.4.1. A seleção das imagens nos livros didáticos	52
1.4.2. Critérios para a seleção de imagens	53
1.4.3. Identificação das imagens	54
1.5. Procedimentos de análise	57
 Capítulo 2: Repensando conceitos e práticas ligadas à língua/cultura: um olhar sobre o ensino e a aprendizagem do inglês na contemporaneidade	59
2.1. Ensinar e aprender sob a ótica da formação de professores	61
2.2. O ensino de línguas e o elemento ‘cultura’	73
2.3. A evolução histórica e a concepção atual de ‘cultura’	74
2.4. Multiculturalismo e interculturalidade	76
2.5. Ensino do inglês e interculturalidade	83
2.6. A língua inglesa numa perspectiva pluricêntrica	84
 Capítulo 3: Partindo das ideias fundantes sobre letramento(s) rumo às imagens do livro didático de inglês do ensino médio: uma abordagem do letramento visual e da GDV	89
3.1. Letramento: os fundamentos	91
3.2. Multiletramentos: para além da palavra escrita	93
3.3. Multimodalidade e letramento visual: novas formas e novos objetos de leitura	96
3.4. A Semiótica Social e a Gramática do Design Visual: contribuição para a leitura de imagens	99
3.5. Contextualização do livro didático na proposta de uma educação linguística	105
 Capítulo 4: Tateando o livro didático com lentes focais e analisando suas imagens – O que é possível compreender?	108
4.1. Acertos Iniciais	109
4.2. Ponderações pré-analíticas acerca do aspecto imagético a partir das OCEM	111
4.3. Ponderações pré-analíticas a partir dos critérios contidos no Guia do PNLD de 2012	118
4.4. Análise individual das imagens	124
4.4.1. Página de abertura 01	124
4.4.2. Página de abertura 02	128
4.4.3. Página de abertura 03	133
4.4.4. Página de abertura 04	136
4.4.5. Página de abertura 05	139
4.4.6. Página de abertura 06	143
4.4.7. Página de abertura 07	148
4.4.8. Página de abertura 08	152
4.4.9. Página de abertura 09	155

4.4.10. Página de abertura 10	159
4.4.11. Página de abertura 11	163
4.4.12. Página de abertura 12	167
4.4.13. Página de abertura 13	171
4.4.14. Página de abertura 14	175
4.4.15. Página de abertura 15	179
4.4.16. Página de abertura 16	183
4.4.17. Página de abertura 17	187
4.5. De olho nas páginas em busca de uma análise quantitativa	191
4.6. Buscando padrões	195
4.7. Fechando as páginas do livro didático de inglês sem perder a mira: quais as implicações para o ensino?	197
Sumariando acertos nas considerações finais	204
Referências	209

Abrindo as páginas da investigação...



“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Freire (1996, p. 29)

O ensino de inglês para estrangeiros é uma prática profissional que tem seu lugar garantido na história mundial já há muito tempo. Devemos levar em consideração, essencialmente, que tanto os imperialistas britânicos quanto a potência norte-americana desenvolveram políticas de dominação cujos reflexos linguísticos claramente atingiram todos os cantos do globo. Essa é uma das razões por que o inglês vem gozando do privilégio de ser uma língua bastante estudada nos cinco continentes, tradicionalmente, em muitas situações, ainda ensinada como uma ‘língua estrangeira’¹. Dentro desta perspectiva, de certo modo, já obsoleta, os verdadeiros modelos a serem seguidos eram/são, especialmente, os ingleses e norte-americanos, dada a sua notoriedade advinda de sua altivez político-econômica registrada na história da humanidade. Porém, atestamos que essa realidade de um inglês aos moldes dos padrões linguístico-normativos e culturais dos nativos europeus ou americanos não satisfazem mais às finalidades a que o ensino de uma língua adicional² deve servir no universo contemporâneo de interações onde o inglês é usado. Nesse mesmo sentido, segue o posicionamento de Corrêa & Bordini (2013, p. 412):

A questão do inglês como língua franca global mostra que a noção de falante nativo [...] é inadequada para o contexto atual, uma vez que o objetivo de ensino, nos tempos da globalização, é utilizar essa língua para fins comunicativos entre falantes de línguas maternas distintas: assim, a língua inglesa, como idioma mais falado no mundo por não nativos, exerce função de idioma mediador, a língua franca que possibilita a intermediação entre falantes de outras línguas. Tendo em vista esse novo ‘status’ do inglês no mundo moderno, podemos considerar que o ensino desta língua tem a capacidade de ultrapassar fronteiras linguísticas, culturais e geográficas, se comparado ao ensino de outras línguas estrangeiras, como é o caso do alemão ou do francês.

Nas últimas décadas, cada vez mais, produções teóricas e discussões, no âmbito da academia, vêm sendo acaloradas e, ao mesmo tempo, têm se tornado motivadoras para uma prática docente *emancipadora, cidadã e incluyente*. Em outras palavras, essas discussões, que se relacionam ao ensino e aprendizagem de línguas, imersas no âmbito da Linguística

¹ Lamentavelmente, por mais que já haja bastantes discussões e pesquisas relativas ao inglês nessa perspectiva pluricêntrica, ainda é possível presenciar essa abordagem tradicional na escola pública, tanto em nível fundamental quanto médio. Nessa questão do nome, se deve ser estrangeira ou não, o problema maior não é a denominação, mas, sobretudo o que ela pode implicar, tendo em vista sua história ao longo de séculos, em que equívocos relativos ao ensino do inglês têm sido cometidos sob essa mesma alcunha.

² Entendemos a língua adicional como sendo aquela que, já no processo de aprendizagem, o sujeito se apropria dela, fazendo uso do sistema em situações que envolvam suas práticas sociais cotidianas. Dessa maneira, vemos a desestabilização do termo “língua estrangeira”, uma vez que esse termo propicia a ideia de um ensino de inglês pertencente apenas ao ‘outro’, o qual é usado como paradigma como falante e ao qual, portanto, devemos nos assemelhar.

Aplicada, chamada recentemente de *emergente*, vêm aquilatar as noções trazidas pelos três termos acima, oportunizando-nos

[...] opções intencionais por estudar questões, significados e discursos latentes na sociedade, e assim fazendo, traz à tona não as grandes narrativas, mas as pequenas histórias dos entrelugares da vida social, que, longe da significância estatística, podem apresentar alternativas para nosso presente, adiantando o futuro, por assim dizer, e se tornando decisivas para uma vida social mais justa e ética. (LOPES, 2013b, p. 233)

Retomando as noções dos termos já citados, referimo-nos à ‘emancipação’ enquanto ato de liberdade no tocante à questão da(s) identidade(s) cultural(ais) do sujeito aprendente, por meio da qual será possível compreender que “a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar ‘virgem’ do conflito entre forças que obstaculizam a busca da assunção de si (...)” (FREIRE, 1996, p. 42). No que diz respeito à prática docente em prol da ‘cidadania’, concordamos com a concepção segundo a qual o ato de ensinar implica a adoção da noção de heterogeneidade, ou seja, “‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade”. (BRASIL, 2006, p. 91). E, por fim, a referência à ‘inclusão’ é corolário da noção de cidadania aqui adotada. Isto é, nos termos de Kramsch (2009), a batalha pelo reconhecimento cultural pode ser expressa pela afirmação de que “somos iguais, mas diferentes”³ (p. 82), que sintetiza o seguinte: “quero que você reconheça quão iguais somos, mas, ao mesmo tempo, quero que reconheça quão diferente sou de você” (p. 82)⁴. Assim, acreditamos que “(...) uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística”. (BRASIL, 2006)

Nesse sentido, esses princípios que norteiam a mais recente prática docente, ou seja, aquela impregnada de heterogeneidade, de diversidade, mobiliza reflexões que incitam um pensar/agir pedagógico que vem, de fato, contribuir para uma *educação linguística*⁵, envolvendo o ensino de línguas (estrangeiras?), não como algo distante e sem sentimento de pertença por parte dos aprendentes. Cada vez mais é sugerido, (ou se trata de um “imperativo”?) ensinar uma língua adicional, ou línguas adicionais, para as quais o aprendente é parte central desse processo, razão por que nos filiamos à noção do Inglês como Língua

³ Tradução nossa: We are equal but different.

⁴ Tradução nossa: I want you to recognize me as the same as you, but at the same time I want you to recognize how different I am from you.

⁵ Queremos realçar a importância da educação linguística, uma vez que, para o ensino de línguas, mais que a estrutura linguística, as normas todas, do ponto de vista formal, deve ser prioritária a lidar com questões que proporcionem aos educandos práticas situadas de linguagem na interface com as práticas cidadãs, numa perspectiva dialógica. (SCHLATTER, 2009, p. 12)

Internacional (ILI)⁶. É, neste contexto, que objetivamos possibilitar uma discussão capaz de atribuir ao usuário brasileiro do inglês um *status* com igual importância de um usuário nativo. Objetivamos aqui ressaltar o sentido que o termo ‘igualdade’ primeiramente impõe; mas que o brado pelo predicativo ‘igual’ seja suficiente para pôr fim a discursos e práticas preconceituosas e excludentes para com quem utiliza a linguagem.

Para efeito de entendimento e sistematização, embora não concordemos com ela totalmente, pautamo-nos na proposta terminológica de Kachru (1985), segundo a qual existem três círculos concêntricos: círculo interno (países onde o inglês é falado por nativos); círculo externo (onde o inglês é falado como segunda língua, como é o caso da Índia, Bangladesh etc.); e, por fim, o círculo em expansão (onde o inglês é falado como língua estrangeira). Neste último, está o caso dos usuários ou usuários em potencial do inglês como língua internacional, perspectiva que adotamos aqui. Todavia, essa proposta de círculos concêntricos objetiva tão-somente sistematizar os falantes anglófonos no globo terrestre. Vejamos a ilustração desses círculos a seguir, onde o vermelho representa o círculo interno; o azul representa o círculo externo e o verde, o círculo em expansão:

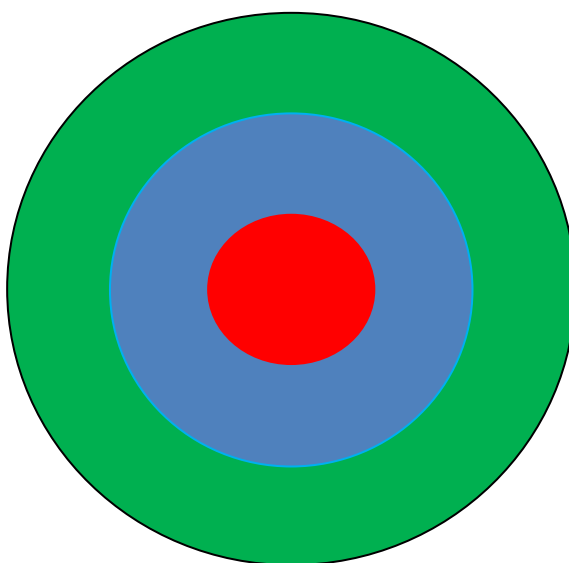


Figura 1: ilustração dos círculos concêntricos de Kachru (1985)

Dizemos isso em função de nossa discordância em relação à noção de “estrangeiro”, pois aquilo que é estrangeiro não nos pertence; está para além de nossos domínios, ou, em

⁶ Para a nossa pesquisa, colocamos, de maneira geral, o inglês como língua internacional no mesmo patamar que o Inglês como língua franca. Porém, o segundo termo, de acordo com Calvo e El Kadri (2011, p. 30), se refere àquela usada por falantes não-nativos para se comunicarem com falantes não-nativos. Já o primeiro termo é aquele, acreditamos, usado em contextos reais nos quais possam existir interações entre não-nativos e nativos, bem como não nativos, indistintamente.

outras palavras, nos exclui. Sendo assim, em consonância com nosso entendimento sobre inclusão, acima exposto, descentralizamos a ideia de ‘nativo’ e promovemos a centralização do ‘usuário’ do inglês, independentemente de origem étnica, nacionalidade, língua materna ou quaisquer outros empecilhos para este empoderamento⁷ sobre os direitos em relação ao inglês.

É no ensino do inglês permeado por esses valores linguístico-culturais e ideologicamente diversos que acreditamos, não fazendo sentido nenhum fazer distinções entre usuários quaisquer, pelo menos, não no sentido de promover uma espécie de *apartheid*, por meio do qual se estabelecerão os falantes mais prestigiados e os mais estigmatizados.

Na verdade, já faz algum tempo que estamos cada vez mais inseridos em contextos em que o inglês não vem mais sendo propriedade exclusiva dos falantes nativos. Em outras palavras, adotando como referência o aspecto natividade, reportamo-nos a ingleses, norte-americanos, canadenses, escoceses, irlandeses, galeses, sul-africanos, entre outros. Segundo García Canclini (2008), esse cenário foi superposto por uma nova ordem, em que os sujeitos, línguas e culturas são essencialmente híbridos, não cabendo mais nenhuma espécie de classificação purista.

E nesse cenário de pessoas cujas culturas/línguas estão imersas nesse caldeirão de mesclas e heterogeneidades, entram em cena os conceitos de *desterritorialização* e *reterritorialização*, conforme pontua o mesmo autor: “As buscas mais radicais sobre o que significa estar entrando e saindo da modernidade são as dos que assumem as tensões entre desterritorialização e reterritorialização” (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 309). Esses conceitos que impulsionam o hibridismo não encontrariam espaço em noções já obsoletas de territórios fixos, com fronteiras bem demarcadas. Nesses lugares, era comum se tentar uma ideia de homogeneizar as línguas, os valores, as culturas, as ideologias, as crenças, enfim, as pessoas. Por isso, por muito tempo, foi possível falar em nativos versus não nativos⁸.

No passado, esses ditos nativos eram exclusivamente os únicos modelos a serem seguidos por aqueles que estavam inseridos em contextos de aprendizagem do inglês. Hoje, diferentemente, já concebemos a ideia segundo a qual os usuários do inglês, sejam eles nativos ou não nativos, têm direitos iguais sobre os encaminhamentos dados em direção aos novos matizes que a língua inglesa vem ganhando nas últimas décadas. Consoante essa

⁷ Compreendemos *empoderamento* como uma espécie de exercício da cidadania, uma vez que o ‘estar empoderado’ não tolera a exclusão e, ao mesmo tempo, incita a conscientização de que é preciso participar ativamente das dimensões da vida social, entre elas aquelas referentes aos direitos linguísticos de usuários anglófonos.

⁸ Em outros tempos, os grupos de nativos e não nativos eram considerados homogêneos, que era a ideia subjacente reinante. Nessa mesma perspectiva de ‘territorialização’, já obsoleta, em relação aos nativos ingleses era comum se esperar que todos tomassem chá das cinco às 17:00, por exemplo. No lugar dessa dicotomia *nativo/não nativo*, deve ser colocado centralmente e o usuário.

‘novilíngua’, como aponta Rajagopalan (2011), justificamos a forma como compreendemos este fenômeno e o motivo pelo qual nos referimos ao ensino do inglês como língua internacional, ou como língua franca.

Feitas essas considerações iniciais, de onde partimos como pressupostos, vamos agora, através de nossa narrativa pessoal como discente e docente, no que se refere à língua inglesa, mostrar todo o percurso que trilhamos para chegarmos ao contexto de pesquisa que nos possibilitou refletir sobre as bases conceituais de nossa tese, nos possibilitando assim construir, discursivamente, nosso objeto.

Ao longo de nossa caminhada como ‘aprendente de linguagens’⁹, fomos, a partir de nossos primeiros *flashes* de consciência, cogitando acerca das diversas semioses, o que envolvia a própria língua materna, as línguas estrangeiras e todo o universo que ia além do verbal, mas que com as primeiras se relacionavam.

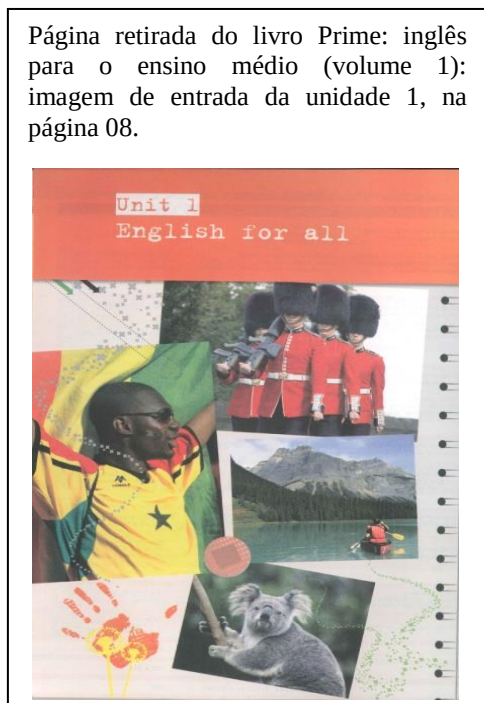
Por entre esses passos, no que toca à língua inglesa, muitas foram sendo nossas crenças. Uma que, cedo, se cristalizou em nós foi a de que o inglês que deveríamos aprender era o norte-americano (em um primeiro momento) e o britânico (em um segundo), tendo como argumentos a popularidade e o alcance em nosso universo sócio-econômico-cultural do primeiro e a suposta formalidade e sugestão de erudição do segundo. Essa ideia dicotômica da anglofonia era, inclusive, reforçada pelos discursos dos professores, pelas imagens (quadros, fotografias, pôsteres etc.) espalhadas pelas escolas de idiomas e, sobretudo, pelas imagens estampadas nos livros didáticos, em que a anglofonia só tinha espaço se se tratasse de povos nativos do inglês provenientes dos Estados Unidos ou da Inglaterra. Antecipadamente, afirmamos que nesse aspecto reside a construção de nosso objeto de pesquisa, pois essa mesma dicotomia segue forte, como veremos na análise das imagens, em capítulo próprio.

Conforme podemos ver na imagem abaixo, atualmente, não é diferente. Replicamos os mesmos equívocos, os mesmos silenciamentos, mesmo que de forma camuflada. Para ilustrar nosso posicionamento acerca de uma *heterogeneidade linguístico-cultural-visual relativa*¹⁰,

⁹ O fato de estarmos no mundo inevitavelmente nos exige aprender a lidar com ‘linguagens’, entre as quais compreendemos estar incluídas: língua materna, língua(s) estrangeira(s) e as linguagens não verbais (textos pictóricos, gestos, objetos, cores, ou seja, os signos visuais).

¹⁰ Elaboramos esse conceito com base nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que admitem a concepção seguinte: “[...] uma visão de inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística.” (BRASIL, 2006, p. 96). Porém, antevemos, ao longo das imagens constituintes de nosso *corpus*, que a heterogeneidade de que fala o documento acaba não sendo contemplada de forma *absoluta* nos livros didáticos, o que a nosso ver, deveria ser, já que *relativizar* situações, que se reputam urgentes e necessárias, tendem a aquietar o ânimo por mudanças das práticas vigentes.

antecipamos duas imagens de nosso *corpus*; assim, permitindo pistas das considerações que pretendemos patentear.



Essa realidade acabou sendo decisiva para que adotássemos uma postura de quase completa aniquilação/apagamento de nossos traços identitários, nossas bases ideológicas, nossa historicidade como sujeito, usuário de uma língua materna.

Nessa esfera, só havia espaço para aceitação do outro, do que pertencia ao outro, desde a língua aos mais ínfimos pormenores que supuséssemos pertencer a essa outridade anglofílica¹¹. Portanto, não havia chance alguma para que nossos ecos (inter)subjetivos, produzidos paulatinamente dentro do meio social em que vivíamos, viessem à tona nas situações em que se presentificava o uso ou sequer a referência à língua inglesa.

Dessa forma, por muito tempo, cedemos por completo aos imperativos dominantes da anglofonia pela perspectiva exclusivamente dos referidos nativos. Entretanto, é importante salientarmos o difícil e constante esforço (diria até sobre-humano) de ‘silenciarmos’ nossa historicidade e outras características que nos creditam o *status* de sujeito falante inserido em um universo lusófono.

¹¹ O que mais se destaca aqui é o fato de a anglofonia ser entendida exclusivamente como se fosse um universo bipolar entre o inglês britânico (no Reino Unido, representado pela Inglaterra) e o inglês americano (nas Américas, representado pelos Estados Unidos da América), o que confere desprestígio a quaisquer outras variedades da língua inglesa. Por fim, vale uma pergunta para reflexão: quem de nós, por exemplo, vê a Guiana, onde o inglês é língua oficial, sendo representada nos livros didáticos?

Nesse sentido, Revuz (1998) assevera que não podemos facilmente nos desvincular do que somos como sujeitos falantes, completamente arraigados à nossa língua-cultura. Ela ainda afirma que o aprendente “[...] já traz consigo uma longa história com *sua* língua. Essa história interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira [...]” (p. 217)

A partir de nossas experiências docentes em que atuamos como professor de estágio supervisionado, foram-se fortalecendo as inquietações e as reflexões sobre formação de professores, inicial e continuada, entre as quais se inseria a discussão sobre a velha e tenebrosa tarefa de silenciamento e/ou apagamento de sujeitos face ao ensino e aprendizagem de línguas, principalmente as adicionais. Para sermos mais claros, compreendemos formas de silenciamentos nos moldes de Irineu (2014, p. 23):

[...] conjunto de verdades que não pode e que não devem ser tratadas e socialmente postas em debate, o que contribui para a naturalização do não falar sobre dados elementos sociais, que se tornam inaudíveis – e, portanto, silenciados.

Nesse contexto de silenciamento vivenciado e, ao mesmo tempo, de desejo em discutirmos sobre identidades e culturas que envolvessem o falante/aprendiz de inglês, em que damos prevalência ao usuário e não ao nativo, devemos entender que “[...] a importância da língua e da cultura maternas nesse processo de contato com a língua e a cultura estrangeiras nunca poderá ser desconsiderada” (BRASIL, 2006, p.148). Chegamos, assim, à formalização de desenvolvimento desta tese, a partir da qual admitimos que a língua inglesa¹² pertence àquele indivíduo que dela for usuário, independentemente de ser nativo ou não nativo.

Passo a passo, fomos burilando como seria feito o percurso metodológico, desde o momento em que pensamos em estudar as imagens, das quais falaremos com mais detalhes a seguir. Para isso, levamos em conta que seu papel é, na maioria das vezes, secundário e, diria até, periférico nos livros didáticos, conforme pontuam Kress e van Leeuwen (2006). Neste sentido, para os mesmos autores, os novos rumos da semiótica passaram a figurar como uma verdadeira revolução semiótica. Acrescentando, eles afirmam que

[...] esta revolução semiótica aliou-se à revolução política: filmes e cartazes construtivistas passaram a ter uma finalidade propagandística – eles buscaram ajudar a trazer à tona uma revolução cultural, em meio à qual as

¹² O ensino do inglês numa perspectiva pluricêntrica se alinha com esta outra que adotamos: ensino do inglês como língua adicional, pois entendemos que, para haver o processo de ‘desestrangeirização’, é preciso haver aprendizagem efetiva, aquela aprendizagem que permite o sujeito aprendente a trafegar por sentidos para além do código linguístico vinculado a modelos pré-prontos a serviço de pensamentos monoculturais.

mensagens deveriam ser compreendidas por uma população social e linguisticamente heterogênea”. (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 30)¹³

Além disso, tendo como realidade o fato de o fazer pedagógico ainda, de certa maneira, priorizar o texto verbal em detrimento do visual, vimos a possibilidade de trazer uma discussão que incitasse o valor das imagens, colocando-as em pé de igualdade com o texto verbal. Isso tudo sem contar com o fato de que, na contemporaneidade, cada vez mais vemos surgir demandas nas interações sociais em que o estudo da imagem na escola torna-se imprescindível. A partir daí, decidimos trabalhar com as imagens do livro didático de língua inglesa, do Ensino Médio, como melhor justificaremos essas especificidades a seguir.

Analisaremos algumas imagens dos livros didáticos por meio de algumas categorias do Letramento Visual, presentes na metafunção composicional, que se insere na Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006), conforme detalharemos mais tarde. Essa análise leva em conta sobremaneira o fenômeno da interculturalidade, como sendo uma das partes nodais de nossas análises.

No que se refere ao Livro Didático (doravante LD) de inglês (na perspectiva de língua estrangeira), podemos dizer que ele era, no passado, porta-voz das culturas pertencentes aos países do círculo interno, conforme a sistemática dos ciclos concêntricos de Kachru (1985), já mencionados no início. Essa perspectiva é a que, de alguma forma, sombreia as imagens dos livros didáticos atualmente, fazendo perpetuar a forte presença do usuário nativo e suas monoculturas¹⁴.

Portanto, conforme essa realidade, não faz sentido estudar uma língua sem estar necessariamente ligada à cultura de um determinado país, ou de determinados países. Algo crítico, porém, que faz ruir essa concepção é que, dentro de um país, por menor que seja, é pouco provável haver uma monocultura, no sentido literal do termo.

E o que nos espanta é que, mesmo havendo essa diversidade linguístico-cultural, no caso específico do inglês, o ensino da língua geralmente estava (e ainda está de certo modo)

¹³ Tradução nossa: “This semiotic revolution was allied to the political revolution: constructivist posters and films had a propagandistic purpose – they sought to help bring about a cultural revolution, and they had to get their message across to a socially and linguistically heterogeneous population”.

¹⁴ Esse posicionamento se opõe à concepção de pluralidade cultural, de hibridização, mas se coaduna à ideia de “[...] sujeito social homogêneo, essencializado e prefigurado antes do uso da linguagem [...]” (LOPES, 2013b, p. 230)

ligado à realidade estadunidense e/ou à inglesa, como se só houvesse um protótipo cultural norte-americano¹⁵ e inglês.

Conforme já sinalizamos, nosso interesse nesta tese está diretamente ligado à interface *diversidade linguístico-cultural e composições imagéticas* presentes ou não no livro didático de língua inglesa. Assim, queremos entender melhor como os documentos oficiais o concebem.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio são taxativas em como o livro didático é encarado dentro do cotidiano escolar:

[...] sabe-se da tradição, bastante estendida e consolidada, de se contar com o apoio constante dos livros didáticos, senão como o único material utilizado, ao menos como o principal, o que leva, em certas ocasiões, a uma dependência excessiva. (BRASIL, p.154)

Assim, considerando que o LD ainda continua sendo uma ferramenta de bastante importância dentro da sala de aula, sobretudo da escola pública, optamos por uma discussão que envolva a linguagem não verbal, especialmente as imagens presentes nesses LDs¹⁶. Outrossim, consideramos que essas imagens¹⁷ são textos, os quais, sem sombra de dúvida, possuem um papel extremamente importante para o cenário da educação linguística, haja vista a contemplação à multimodalidade claramente pontuada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM – (BRASIL, 2006, p. 105), em cujo texto consta a seguinte concepção:

Essa inter-relação de texto verbal, visual e sonoro problematiza conceitos tradicionais de que uma imagem serve apenas de paráfrase ou complemento a um texto escrito, sendo, portanto, essencialmente desnecessária para a compreensão do texto escrito.

¹⁵ Entendamos, nesta tese, o termo ‘norte-americano’ como referência aos Estados Unidos da América. Havendo a necessidade de nos referirmos ao Canadá e/ou ao México, como componentes da América do Norte, faremos menção nominal aos referidos países.

¹⁶ Embora nosso interesse, nesta tese, não seja diretamente o foco nas questões textuais discutidas no âmbito da Linguística Textual, reverenciamos a noção de texto a partir da proposta de Cavalcanti e Custódio (2010, p. 64), que ampliam o conceito trazido por Koch (2004, p.33): “A produção de linguagem [verbal e não verbal] constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal”.

¹⁷ Apesar de haver sensíveis diferenças entre os termos a seguir, nesta tese, não fazemos maiores distinções entre *imagem*, *texto*, *texto visual*, *texto não verbal*, *texto multimodal*, *página de entrada*, *composição imagética*, *texto verbo-visual* etc. Em muitos momentos, trataremos um pelas outros, como similares. Quando não, especificaremos o sentido que deve ser atribuído.

As OCEM, enquanto documento que orienta a prática pedagógica no país, com o objetivo de complementar, ratificar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – do Ensino Médio (BRASIL, 2000), mencionam claramente a importância do texto multimodal, já que contempla uma realidade para além da concepção de alfabetização, ou seja, indo além do domínio do código, a nós é propiciado um caminho para discutirmos a questão da imagem nos LDs de língua inglesa, por um viés que nos oportuniza abordar o inglês como língua internacional. Essa abertura fica bastante visível para a discussão envolvendo o ILI quando esse documento, em vez de defender a noção de domínio de alfabetização, concebe que a linguagem deve ser estudada inserida dentro das práticas sociais, conforme podemos ver a seguir:

A visão limitadora de “alfabetização” (a que considera o usuário apenas como consumidor da linguagem) deve-se a uma compreensão antiga, ou seja, àquela que vê a linguagem fora de seu contexto significativo. De maneira descontextualizada, a linguagem é trabalhada como pura estrutura linguística, fora de sua prática social. Porém, é nessa prática social que se encontram as ideologias, as relações de poder (...)” (BRASIL, 2006, p. 95)

Por esse motivo, optamos pela análise dos LDs de Inglês do Ensino Médio, referendando as imagens – textos não-verbais – e o ensino do inglês como língua internacional, revelando esse caráter, portanto, *inter/multicultural*.

Entendemos a ‘interculturalidade’ e ‘multiculturalidade’, respectivamente, nos termos de Kramsch (2009): o termo ‘intercultural’ “(...) geralmente se refere ao encontro entre culturas ou duas línguas nas fronteiras de estados-nação (...)”¹⁸(p.81). Ou ainda, “o termo intercultural pode também se referir à comunicação entre pessoas de diferentes culturas étnicas, sociais, e de gênero, dentro das fronteiras da mesma língua (...)”¹⁹.” (p. 81). Já ‘multiculturalidade’ “(...) indica a coexistência de pessoas de diferentes contextos e etnias como em sociedades multiculturais.”²⁰ (p. 82)

Assim, em se tratando de uma discussão que envolve o ensino do inglês como língua internacional, em que aspectos interculturais e multiculturais permeiam o cenário da tessitura deste texto, sob a perspectiva das imagens no LD, mais especialmente das imagens contidas nas seções destinadas à leitura, introduzimos, já nas próximas linhas, os aspectos

¹⁸ Tradução nossa: “(...) generally refers to the meeting of two cultures or two languages across the political boundaries of nation-states.”

¹⁹ Tradução nossa: “The term intercultural may also refer to communication between people from different ethnic, social, gendered cultures within the boundaries of the same language”.

²⁰ Tradução nossa: “(...) indicates the coexistence of people from many different backgrounds and ethnicities as in ‘multicultural societies’.

teórico/conceituais pertencentes à Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen (2006), a qual se ambienta dentro de um campo mais amplo, normalmente conhecido como Letramento Visual. Em capítulo próprio, lançaremos mão dessas ferramentas teórico-metodológicas para, mais adiante, darmos início aos procedimentos analíticos.

A respeito do letramento visual, Stokes (2002) diz que ele pode ser compreendido quando alguém lança seu olhar sobre uma imagem e a lê, interpretando-a, tornando significativas as informações contidas ali. Podemos acrescentar que essas imagens podem ser lidas motivadas pelas relações que se estabelecem nos espaços sociais, vivenciados, experienciados como sujeito inserido em um determinado grupo ou em grupos sociais.

A autora acrescenta, ainda, que o letramento visual é específico para cada cultura, embora haja aspectos imagéticos, de modo não linear, compreendidos por todos que compõem as interações no globo terrestre.

Compreendemos que algumas das considerações sobre o letramento visual poderão nos auxiliar na empreitada de analisar as imagens contidas no LDs selecionados. Essas imagens são textos autênticos, e como tais, são bastante relevantes para o ‘ensino de inglês como língua desterritorializada’²¹, o qual parece ser tema relevante de discussão por autores nas últimas décadas, como é o caso de Siqueira (2011), que nos impõe a refletir a partir de sua afirmação: “Qualquer língua que se internacionaliza, dentre outras coisas, passa por um processo inevitável de desterritorialização”²².” (SIQUEIRA, 2011, p. 93).

Além da autenticidade das imagens enquanto textos, a partir delas, os significados são construídos em decorrência dos contextos sociais vivenciados pelo leitor. Mais especialmente, a Gramática Visual criada por Kress e van Leeuwen (2006), nos permitirá analisar os LDs, levando em conta a representação das imagens, que, em outras palavras, implica dizer que as imagens representam a experiência do leitor. A principal preocupação para esta Gramática Visual é mostrar que é possível estabelecer um mapa teórico sistematizado do território dos artefatos comunicativos baseados no visual, criando assim as metafunções representacional,

²¹ Quando falamos no ‘ensino do inglês como língua desterritorializada’, estamos nos referindo ao inglês que pertence a todos nós, o qual, para Siqueira (2011, p. 349), está vivenciando um novo momento, quando diz: “Nosso inglês está em processo de construção. Apesar de tratarmos o inglês como uma língua do mundo, milhões e milhões de brasileiros ainda aprendem o idioma com seus desejos, objetivos, suas mentes e seus corações voltados para a alma dos Estados Unidos ou da Inglaterra. Emanam dessas *linguaculturas* hegemônicas não só os modelos linguísticos e comunicativos a serem repetidos e copiados à exaustão, mas também as crenças, os valores, costumes, modos de vida, comportamentos que nós, subalternamente, nos acostumamos a idolatrar. Ainda queremos ser como eles, falar como eles, agir como eles. O inglês que queremos, por mais anacrônica que seja essa postura, ainda é o deles.”

²² Segundo Rajagopalan (2003), as pessoas estão cada vez mais se tornando cidadãos do mundo, e isso as desterritorializa bem como as suas práticas identitárias. Essa realidade, consequentemente, alcança questões ligadas não apenas à língua, mas a toda sorte de possibilidade semiótica, entre as quais consideramos o visual.

interativa e composicional. Assim, o visual enquanto artefato comunicativo pode perfeitamente ser caracterizado por funções próprias, como já mostradas, tendo como ponto de partida as metafunções da Gramática Sistêmico-Funcional, a saber: ideacional – interpessoal – textual. (BATEMAN, 2008)

Na verdade, Kress e van Leeuwen (2006, p.02) compreendem que as imagens podem ser comparadas à língua, possuindo, portanto, uma Gramática Visual. Segundo esses autores, é possível conceber o seguinte: “como estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares de experiência e formas de interação social.”²³

Dessa forma, considerando o que acabamos de reafirmar referente às estruturas visuais, o exercício analítico a que nos propomos resulta na leitura de imagens de livros didáticos de inglês do Ensino Médio, em que pese a questão intercultural na interface do ensino do inglês como língua internacional. Sendo assim, vemos relevante nossa investigação, uma vez que ela é prevista nos termos de Kress & van Leeuwen (2006, p. 02), para quem:

Os sentidos/significados pertencem à cultura, muito mais que às semioses específicas. E a forma como os sentidos/significados são mapeados nas semioses, a forma como as coisas podem, por exemplo, ser ‘ditas’, tanto visual quanto verbalmente, umas somente visualmente, outras apenas verbalmente, é cultural e historicamente específica.²⁴

Dessa forma, depois de apontarmos as questões atinentes ao cenário teórico que nos instrumentalizará no capítulo analítico, passamos à justificativa, momento de esclarecermos os motivos que nos levaram a pensar esta tese.

Justificamos a escolha das imagens de entradas de livro e de unidades, tendo em vista que elas possuem um caráter sinalizador das questões temáticas a serem tratadas no decorrer da unidade ou do livro como um todo, se não de forma precisa, mas de maneira que possa tocar em temas sugeridos pela própria imagem.

No caso desta tese, as imagens selecionadas, como bem atestam os critérios de escolha na seção metodológica, delineada no próximo capítulo, obedecerão a preceitos conceituais incidentes sobre o ensino da língua inglesa e suas culturas em meio à diversidade no mundo, tópico que parece habitar as primeiras linhas de nosso texto monográfico. Dessa forma, vemos

²³ Tradução nossa: “Like linguistic structures, visual structures point to particular interpretations of experience and forms of social interaction.”

²⁴ Tradução nossa: “Meanings belong to culture, rather than to specific semiotic modes. And the way meanings are mapped across different semiotic modes, the way some things can, for instance, be ‘said’ either visually or verbally, others only visually, again others only verbally, is also culturally and historically specific.”

que esses conceitos de onde partimos nos levarão a uma discussão exatamente sobre a representação da anglofonia nas páginas que compõem o livro didático, tendo como primazia as já referidas imagens.

Além disso, temos em mente o fato de que, no momento inicial de contato com livros ou com as unidades deles especificamente, normalmente tentamos (re)conhecer itens visuais que já façam parte do nosso repertório de leituras. Assim, essas imagens de abertura cumprem o papel de oferecer meios que levem o professor e mais diretamente os alunos a (re)conhecerem/dialogarem com seus saberes prévios sobre os apelos imagéticos ali contidos, abrindo caminho para leituras que ultrapassam os domínios das palavras.

Por outro lado, se não forem horizontes temáticos que já sejam partilhados pelos alunos, acreditamos que, pela própria ‘função anunciadora’²⁵ que lhes compete, essas imagens de abertura terão a finalidade de sensibilizá-los para a leitura crítica e não passiva da existência das problemáticas que se instauram na contemporaneidade sobre a autenticidade dos falantes e suas respectivas *linguaculturas*²⁶ do inglês no mundo, façam ele parte do universo de usuários nativos ou não nativos.

Sobre a temática que optamos por ora discutir, envolvendo diretamente o ILI e as imagens no livro didático de língua inglesa, em nossa busca, não encontramos trabalhos que se dediquem a esse objeto de estudo, sobretudo tendo como foco os livros avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012.

Todavia, embora seja relativamente recente, é vasto o número de trabalhos que vem sendo publicado, tomando como base, principalmente, a questão do ensino do inglês no contexto internacional. Podemos citar alguns: Crystal (1997), Seidlhofer (2006), Canagarajah (2006), Graddol (2006), Kirkpatrick (2007), Rajagopalan (2009), entre outros. Considerando as dissertações e teses defendidas, entre outras, podemos citar: Barros (2005), Nascimento (2006), Siqueira (2008), Longaray (2009), El Kadri (2010).

Com o intuito de fomentar direcionamentos para a criação de nossas suposições de trabalho, debruçamo-nos sobre as seguintes questões-problema:

²⁵ Ao falarmos da ‘função anunciadora’ que as imagens de abertura possuem, não afirmamos seu caráter de complementação do que tratarão os textos verbais. Na noção de ‘imagem’, contrariamente, deve residir a ideia de verdadeiro texto, que apenas provoca quem o lê visualmente, fazendo referência às imagens propriamente ditas e aos eventuais textos que versem sobre a temática, sem necessariamente um estar na dependência do outro. Quando não for o caso de haver um paralelo entre textos verbais e visuais, os últimos, como já dissemos, trarão provocações que estimulem os leitores a pensar/refletir em torno das perspectivas fomentadas.

²⁶ Referimo-nos à concepção de “*linguaculturas* hegemônicas” (Estados Unidos e Inglaterra), mencionadas por Siqueira (2011, p. 350).

- De que modo as imagens presentes nos livros didáticos de língua inglesa para o ensino médio se tornam aninhadoras de uma concepção pluricêntrica da língua inglesa, considerando as implicações que esses textos imagéticos trazem para os aprendentes?
- O que essas imagens representam, levando em conta a organização visual como um todo e para a interação com o leitor-aprendente, a partir da noção de interculturalidade, de multiculturalismo e de seus desdobramentos?
- De que maneira o livro didático de língua inglesa, no que toca aos textos visuais, pode estar a serviço da educação linguística, cujo papel é priorizar o ensino das práticas de linguagem situadas na interface com as práticas sociais?

Por esse motivo, após essas considerações iniciais, para dar continuidade à nossa discussão, levantamos as seguintes suposições de trabalho:

- ✓ As imagens presentes no nosso *corpus* – aberturas dos livros ou de unidades dos livros avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012 – não descentralizam a representatividade linguístico-cultural de determinados países, especialmente daqueles em que os parâmetros representantes legítimos do inglês são os usuários nativos, circunscritos pelo círculo interno de Kachru (1985).
- ✓ As imagens no livro didático sinalizam para uma espécie de heterogeneidade linguístico-cultural-visual relativa, ou seja, são contempladas, em sua maioria, as variantes socioculturais de países desse círculo interno, impedindo, dessa forma, enveredarmos por um caminho maior de inclusão dos usuários não nativos.
- ✓ O livro didático de inglês, mesmo sem contemplar, de forma absoluta, a heterogeneidade linguístico-cultural em suas imagens, pode figurar como recurso didático no ambiente escolar, de modo a servir para o exercício da leitura crítica visual, por meio da qual os aprendentes poderão verificar se podem ou não se ver espelhados nessa língua-cultura alvo.

A partir de nossas suposições de trabalho, pretendemos avançar na discussão, tendo como objetivos:

Geral:

- Analisar as imagens dos livros didáticos do PNLD de 2012, tendo como ponto de partida a concepção do inglês como língua internacional/franca/pluricêntrica, que oportuniza aos aprendentes se vejam inseridos como protagonistas de uma língua/cultura, que, mesmo restando o ultrapassado rótulo de ‘estrangeira’, dela podem fazer uso em contextos em que é possível a lide também com imagens.

Específicos:

- Avaliar o papel das imagens do LD através dos pressupostos teóricos da GDV, tendo como partida a ideia segundo a qual vivemos em um mundo prenhe de apelos imagéticos, o qual tem contribuído para o repensar sobre o ensino da língua inglesa, fazendo-nos trilhar por outros caminhos menos excludentes e mais significativos para todos nós, especialmente para os aprendentes.
- Identificar de que maneira as imagens presentes nos LD corroboram a concepção do inglês como língua internacional, tomando-o, sobretudo como língua pluricêntrica, da qual, para ser falante legítimo, é preciso apenas ser usuário.
- Investigar o aspecto intercultural relacionado ao ensino do inglês, dando primazia às imagens do LD como possibilidade didática e, a partir destas, tendo como referência primeira que uma cultura qualquer não deve ser mais nem menos atrelada a uma determinada língua, dada a diversidade cultural amorfa e os processos de hibridização nos quais estamos imersos, diminuidores das distâncias entre o local e o global.
- Analisar as implicações que as imagens no LD de inglês enquanto ferramenta didática pode desempenhar, sendo, de fato, uma possibilidade de ensino e aprendizagem por meio de imagens, tendo em vista que as questões socioculturais são constantemente (re)construídas.

Com a finalidade de tornar claras nossas indagações iniciais; precisar nossas suposições referenciadoras, a partir das quais edificamos os pormenores de nosso objeto de estudo; e firmar os objetivos a que nos propomos nesta tese, de maneira mais didática, elaboramos o seguinte quadro norteador de nossa pesquisa:

<u>Objetivo Geral</u> ²⁷		
Analisar as imagens dos livros didáticos do PNLD de 2013, tendo como ponto de partida a concepção do inglês como língua internacional/franca/pluricêntrica, que oportuniza aos aprendentes se vejam inseridos como protagonistas de uma língua/cultura, que, mesmo restando o ultrapassado rótulo de ‘estrangeira’, dela podem fazer uso em contextos em que é possível a lide também com imagens.		
<u>Questões-problema</u>	<u>Suposições de trabalho</u>	<u>Objetivos específicos</u>
1. De que modo as imagens presentes nos livros didáticos de língua inglesa para o ensino médio se tornam aninhadoras de uma concepção pluricêntrica da língua inglesa, considerando as implicações que esses textos imagéticos trazem para os aprendentes?	1. As imagens presentes no nosso <i>corpus</i> – aberturas dos livros ou de unidades dos livros avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012 – não descentralizam a representatividade linguístico-cultural de determinados países, especialmente daqueles em que os parâmetros representantes legítimos do inglês são os usuários nativos, circunscritos pelo círculo interno de Kachru (1985).	1. Avaliar o papel das imagens do LD através dos pressupostos teóricos da GDV, tendo como partida a ideia segundo a qual vivemos em um mundo prenhe de apelos imagéticos, o qual tem contribuído para o repensar sobre o ensino da língua inglesa, fazendo-nos trilhar por outros caminhos menos excludentes e mais significativos para todos nós, especialmente para os aprendentes. 2. Identificar de que maneira as imagens presentes nos LD corroboram a concepção do inglês como língua internacional, tomando-o, sobretudo como língua pluricêntrica, da qual, para ser falante legítimo, é preciso apenas ser usuário.
2. O que essas imagens representam, levando em conta a organização visual como um todo e para a interação com o leitor-aprendente, a partir da noção de interculturalidade, de multiculturalismo e de seus desdobramentos?	2. As imagens no livro didático sinalizam para uma espécie de heterogeneidade linguístico-cultural-visual relativa, ou seja, são contempladas, em sua maioria, as variantes socioculturais de países desse círculo interno, impedindo, dessa forma, enveredarmos por um caminho maior de inclusão dos usuários não nativos.	3. Investigar o aspecto intercultural relacionado ao ensino do inglês, dando primazia às imagens do LD como possibilidade didática e, a partir destas, tendo como referência primeira que uma cultura qualquer não deve ser mais nem menos atrelada a uma determinada língua, dada a diversidade cultural amorfa e os processos de hibridização nos quais estamos imersos, diminuidores das distâncias entre o local e o global.
3. De que maneira o livro didático de língua inglesa, no que toca aos textos visuais, pode estar a serviço da educação linguística, cujo papel é priorizar o ensino das práticas de linguagem situadas na	3. O livro didático de inglês, mesmo sem contemplar, de forma absoluta, a heterogeneidade linguístico-cultural, em suas imagens, pode figurar como recurso didático no ambiente escolar, de modo a	4. Analisar as implicações que as imagens no LD de inglês enquanto ferramenta didática pode desempenhar, sendo, de fato, uma possibilidade de ensino e aprendizagem por meio de imagens, tendo em vista que

²⁷ Os objetivos específicos foram criados a partir do objetivo geral, razão por que há uma correspondência entre este, as três questões-problema e as três suposições de trabalho, ao mesmo tempo.

interface com as práticas sociais?	servir para o exercício da leitura crítica visual, por meio da qual os aprendentes poderão verificar se podem ou não se ver espelhados nessa língua-cultura alvo.	as questões socioculturais são constantemente (re)construídas.
------------------------------------	---	--

Quadro 1: questões-problema, suposições de trabalho e objetivos de nossa pesquisa

Encontramos, nessas primeiras palavras de abertura de nosso texto, meios que julgamos pertinentes para introduzir ao leitor a perscrutação que empreendemos sobre nosso objeto de estudo: o trato com as imagens em livros didáticos de língua inglesa. Dessa forma, entendemos ser agora o momento de adentrarmos discussões e exames que possibilitem dar corpo a esta tese.

Assim, para orientar a leitura deste texto, antecipando as partes que o compõem, anunciamos a seguir o que contêm os seus capítulos constituintes:

No capítulo 1, teremos a exposição de nosso percurso metodológico, no qual poderemos ver os seguintes pontos delineados: natureza e contextualização da pesquisa; horizontes teóricos que guiaram a investigação; como foi feita a seleção das imagens para a constituição do corpus, em que detalharemos os critérios de seleção, identificaremos as imagens escolhidas e mostraremos como serão nossos procedimentos de análise das referidas imagens.

No capítulo 2, faremos uma discussão em torno do ensino e da aprendizagem de línguas, na qual, mais especificamente, refletiremos sobre alguns conceitos que se propagam nos dias atuais, tais como formação de professores, língua, cultura, multiculturalismo, interculturalidade e a perspectiva pluricêntrica do ensino de inglês.

No capítulo 3, falaremos sobre as noções de letramento(s) e de seus desdobramentos, como multiletramentos, chegando ao letramento visual. Em meio a essas noções, faremos permear aspectos sobre a multimodalidade. Por fim, ambientaremos a discussão sobre a Gramática do Design Visual, dando uma especial tônica ao contexto de uso do livro didático.

Finalmente, no capítulo 4, esboçaremos uma contextualização para dar prosseguimento às análises propriamente ditas. Essa contextualização se refere à discussão engendrada pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio e pelo Guia do PNLD de 2012, no que atine a questões valorosas para nossa análise, ambientando o leitor no sentido de mostrar quais são as bases e critérios referenciais, a partir dos quais devem ser concebidos os livros didáticos utilizados no ensino da língua inglesa.

Em seguida, partiremos para a análise individual de cada página de abertura que contém as imagens componentes de nosso *corpus*, com base na função composicional da GDV.

Em momento posterior, será a vez de fazermos uma análise quantitativa que mostra as ocorrências de referências a países do círculo interno externo e em expansão.

Depois, teremos uma subseção que se intitula *Busca de padrões*, dentro da qual exporemos as regularidades que ocorrem nas composições das referidas páginas de abertura.

Por fim, delinearemos as *Implicações para o ensino*, momento em que retomaremos questões como multiculturalismo, interculturalidade, letramento visual, ensino de inglês como língua pluricêntrica, formação de professores etc., sempre buscando pensar no que as análises implicam na interface com cada questão mencionada acima.

Capítulo 1

Folheando páginas em busca da paisagem metodológica: dos momentos iniciais da pesquisa à previsão dos resultados



“[...] percebe-se perfeita compatibilidade entre a ciência e um posicionamento político-ideológico.”

Rajagopalan (2003, p. 18)

Este capítulo tem a finalidade de caracterizar nosso estudo, de modo que possamos mostrar os caminhos que trilhamos para a construção de nosso objeto de pesquisa, formalizando o percurso de postulação de nossa tese. Tendo isso em vista, neste capítulo, começaremos fazendo algumas especulações sobre o ato de pesquisar nosso fenômeno, que deve ser entendido a partir de um problema da vida real a ser estudado, problema este que o pesquisador observa para construir seu objeto. Em seguida, perfilaremos as características de nossa investigação, enfatizando a *natureza e a contextualização da pesquisa*. Na etapa seguinte, faremos um breve recorte dos *horizontes teóricos*. Daí por diante, seguirão as seguintes subseções: *constituição de nosso corpus*; *seleção das imagens no livro didático*; *critérios para a seleção das imagens*; *identificação das imagens*; *procedimentos de análise*; a título ilustrativo, continuaremos com a subseção *pré-análise*, visto que o capítulo seguinte e último será constituído exclusivamente das análises. Por fim, teceremos *algumas considerações sobre o capítulo*.

1.1. Natureza da pesquisa

Entendemos que fazer pesquisa em Ciências Humanas é um empreendimento bem diferente do que se faz em outras áreas do conhecimento, nas quais a precisão e a exatidão a que são submetidos os conceitos, os critérios de análise e, sobretudo, o tratamento dos dados, fazem do objeto de estudo algo completamente fechado, fora do mundo real, das pessoas, suas relações autênticas e percepções em circulação.

O que acabamos de mencionar se refere, a título de exemplo, à área de Química, em que o pesquisador, depois de ter observado dado fenômeno, no mundo real, seleciona-o, recorta-o e, em seguida, isola-se dentro de um laboratório para proceder às suas investigações. Nesta mesma perspectiva, percebemos que o estudo fica circunscrito a procedimentos dentro de laboratórios frios em que se ensaiam simplesmente experimentos; em outras palavras, fora dos domínios da categoria habermasiana entendida como *mundo da vida*²⁸.

Em sentido oposto, nas Ciências Humanas, o ato de pesquisar normalmente encerra um processo muito mais ligado à percepção, à argúcia, à sutilidade de espírito, entregue aos sujeitos por alguma ordem suprema, de onde nos é permitido ‘conhecer’ os fenômenos não unicamente pelos meios da quantificação, mas, principalmente, pelas propriedades do

²⁸ Nos termos de Habermas (2000), citado por Medeiros (2008), o mundo da vida é entendido através das esferas: cultura, sociedade e personalidade. As três, constituindo o mundo da vida, segundo a tese deste último autor, propiciam o que podemos conceber enquanto negação a uma educação tecnicista, o que nos viabiliza pensar numa educação emancipatória.

qualitativo²⁹, pela via dos nossos sentidos. Assim, é que atribuímos ao nosso estudo o caráter ‘fenomênico’, e não ‘numênico’. Este último caráter é a ‘coisa’ em si, sem nossa intervenção sensorial, sensitiva. (RAJAGOPALAN, 2003)

Trata-se de algo que pode ser perfeitamente entendido quando dizemos que toda ação e reflexão são válidas para que “[...] o corpo e o sangue da vida real componham o esqueleto das construções abstratas” (MALINOWSKI, 1984, p. 37).

Dessa forma, pensamos consoante Serrano (2011, p. 23), para quem, “partindo de uma perspectiva social, é impossível encontrar um tema suscetível de ser investigado que ocorra isolado por completo do restante do mundo.” E, seguindo esse mesmo raciocínio, do mesmo autor, complementamos a concepção que temos sobre pesquisa: “[...] essa percepção nos fala do grau evidente de contextualização, a partir do qual se desdobra todo processo de pesquisa, e que, por outro lado, se choca contra os postulados dos defensores da absoluta autonomia da ciência.” (p. 23).

Em outras palavras, pesquisar encontra verdadeiro sentido se conseguirmos ressignificar padrões, conceitos e crenças, ou ainda, se conseguirmos ir além de margens até então alcançadas, dilatando-as a um ponto tal que, sob outros pontos de vista, consigamos entrever matizes e percepções até pouco inexistentes. Enfim, entendemos que “pesquisar proporciona memória documental para analisar o passado e elementos seguros com os quais possamos negociar nosso encontro irreversível com o futuro.” (SERRANO, 2011, p. 22)

Trazendo um pouco as questões ligadas à pesquisa linguística – em perspectiva aplicada –, especificamente, obrigamo-nos a fazer um passeio que se inicia com a diferenciação entre Linguística e Linguística Aplicada, até chegar à importância da perspectiva transdisciplinar para a pesquisa linguística, conforme veremos a seguir.

Sabemos que, por muito tempo, a Linguística, desde Saussure (2006[1916]), tem se comportado como a disciplina mãe em relação aos demais ramos dos estudos que se referem à linguagem. Entretanto, a Linguística Aplicada surgiu. Inicialmente, à mercê da Linguística, teórica ou geral, como ficou conhecida. E, dessa forma, de maneira inadvertida, caberia à nova disciplina apenas o caráter de aplicar as teorias produzidas pela disciplina mãe. Porém, a linguística aplicada cada vez mais tem se mostrado a que veio, entre outras finalidades, se admite a sua consolidação como produtora de suas teorias, sem necessitar mais dos auxílios teóricos provenientes da ‘linguística soberana’.

²⁹ No decorrer da tese, especialmente, no capítulo analítico, é possível que partamos para uma análise com base na abordagem quantitativa também, com o objetivo de robustecer nossos argumentos. Em outras palavras, privilegiamos a abordagem qualitativa, mas, se necessário, disporemos de uma expressividade quantitativa.

Assim, para essa perspectiva mais atual da Linguística Aplicada, a que proporciona uma reviravolta no interior dos estudos em referência ao binômio teoria/prática, inovam-se as formas de fazer ciência linguística, sendo, assim, atribuído o caráter que reputa a linguística aplicada como crítica. Tudo isso como resultado da ruptura com os padrões gregos, de acordo com os quais a prática estava a serviço da teoria. (RAJAGOPALAN, 2003)

Dentre outras denominações atribuídas aos estudos linguísticos, com a emergência da Linguística Aplicada, temos a que aponta para a perspectiva transdisciplinar, que pode ser entendida também como aquela que molda um caminho de investigação que vai do problema para a teoria, e não como era feito antes: teoria-problema.

Assim, quando pensamos na importância da perspectiva transdisciplinar para a pesquisa linguística, vemos que é fundamental nos situarmos perante reflexões que, inicialmente, lidem com a problematização a partir da observação de um determinado fenômeno, aquele que está no mundo real. A partir da observação desse fenômeno, serão criados os problemas, para, daí, surgir o objeto de estudo. Neste caso, vemos que o horizonte teórico a ser seguido será a cereja do bolo. Ou seja, a metáfora serve para indicar que somente depois de construído o problema é que poderemos pensar na cereja, no caso, a teoria. E neste caso, a própria linguística aplicada é produtora de teorias, lançando mão do diálogo com outras áreas, como, por exemplo, com a educação e com a psicologia.

Nossa pesquisa, nesse sentido, mantém um caráter transdisciplinar, pois agrega em sua essência procedimental horizontes teóricos que vão além do linguístico (sentido saussuriano), pois envolvem posicionamentos advindos da psicologia, da educação, da sociologia frente às seguintes categorias – cultura, interculturalidade, livro didático, ensino de línguas, entre outras –, fazendo com que haja um verdadeiro diálogo entre as áreas, cujo intuito, não por modismo, mas pela complexidade do objeto, resulta nesta tese.

1.2. Contextualização da pesquisa

Com o intuito de contextualizar nossa inquietação inicial acerca de nosso objeto de estudo, podemos dizer que tal inquisição se deu a partir de nossas experiências como orientador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID –, na Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Dito isto, seguimos para apontar que, pelo menos em uma das escolas onde os bolsistas atuam no ensino médio, os alunos são beneficiados com a distribuição gratuita de livros didáticos, aqueles incluídos entre os selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD –. Porém, esses livros não

são utilizados em sala de aula, em virtude de os referidos materiais possuírem um ‘nível alto’, muito acima do nível desejado em relação aos alunos, segundo os ecos que ouvimos tanto dos professores quanto dos próprios bolsistas. Dessa maneira, esses materiais didáticos praticamente são postos de lado, sendo as velhas práticas os principais meios a que recorrem os professores: exercícios estruturais, vistos fora do texto autêntico, normalmente postos no quadro para que os alunos copiem no caderno e respondam de maneira mecânica; outra atividade bastante recorrente é a solicitação da tradução de textos quaisquer, preferencialmente aqueles não autênticos, fabricados com finalidade pedagógica, apenas na modalidade escrita, sem nenhum outro objetivo que não seja a atividade tradutória em si mesma.

Colocada essa situação, vemos que os livros didáticos distribuídos possuem, além do texto verbal, um grande arsenal de aspectos visuais que pode perfeitamente ser também explorado. Porém, a preferência é deixá-los totalmente de lado, conforme observamos em nossas experiências.

Em termos impressionistas, parece ainda ser marcante a concepção em torno do texto, segundo a qual o texto só é considerado como tal se se tratar de texto verbal, desconsiderando, portanto, o visual. A esse respeito, pontuam Aquino e Souza (2008, p. 34): “estruturas visuais não simplesmente reproduzem as estruturas da realidade, pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que estão ligadas aos interesses das instituições sociais nas quais as imagens circulam, são produzidas e lidas.” Nesse mesmo sentido, Aquino e Souza (2008, p. 35), que citam Kress e Van Leeuwen (2006, p. 2), refletem: “estruturas visuais realizam significados, assim como as estruturas linguísticas e, em consequência, destacam interpretações diferentes da experiência e diferentes formas de interação social.” Em outras palavras, a ideia de texto deve se concebida a partir da articulação semiótica em prol da constituição de sentido.

Em decorrência dessa realidade, refletindo sobre como seria possível adaptar e utilizar esses mesmos livros didáticos em atividades do cotidiano escolar, chegamos ao nosso *corpus*, sobre o qual serão edificadas nossas bases analíticas.

Dessa maneira, propomo-nos a lançar olhares perscrutadores sobre nosso *corpus* constituído por imagens, mais adiante descrito, que nos favorece sobremaneira, apresentando-nos argumentos que nos permitem classificar nossa pesquisa como qualitativa. Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa pode ser a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. Levando em conta que nosso *corpus* se constitui de imagens presentes em livros didáticos, como logo mais veremos, nossa investigação se denomina ‘documental’. Referimo-

nos ao nosso empreendimento investigativo como ‘documental’, uma vez que entendemos ‘documentos’ nos termos de Godoy (1995, p. 22), isto é, eles podem ser “[...] elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes).”

Nesse processo, reconhecemos que a construção do saber, tomando por base os fundamentos constitutivos inerentes às Ciências Humanas, não menospreza elementos de sentido objetivos tampouco subjetivos. Esse caráter, em princípio dicotômico, alimenta, por sua vez, as especificidades do fazer científico, através do qual já foram superadas as bases do pensamento positivista cuja concepção de pesquisa enquadra o sujeito e o objeto em polos extremamente antagônicos, não interseccionados, deixando intensificar o isolamento e a distância entre esses elementos envolvidos nas investigações.

Por não concebermos essa relação entre esses elementos que constituem a cena investigativa, sujeito e objeto, na dimensão que se afigura acima, optamos por uma abordagem qualitativa, denominada teórico-exploratória, de cunho descritivo e analítico, o que nos permitirá descrever significados socialmente construídos a partir da análise de imagens presentes em livros didáticos, conforme virão claramente elencadas na ‘constituição de nosso *corpus*’, em subseção própria.

Segundo Minayo (2011, p. 21), a pesquisa qualitativa

[...] se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha como universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Nosso objeto de estudo parte, então, da noção de ensino do inglês numa perspectiva pluricêntrica³⁰. Para caracterizar essa noção, entendemos que o estudo deste objeto se ambienta dentro do quadro de investigações a que se propõe a Linguística Aplicada, sobretudo nessa atual fase, em que vige a perspectiva transdisciplinar³¹, ou seja, tendo em seu íntimo o desejo primeiro e derradeiro de solucionar problema(s) referente(s) à linguagem e seu uso, sem necessariamente atrelar esse(s) problema(s) a uma base teórica previamente adotada.

³⁰ Ao fazermos referência ao ensino do inglês numa perspectiva pluricêntrica, adotamos o entendimento de Berto (2011, p. 139) sobre o *status* da língua inglesa, segundo o qual “English is, nowadays, more than just another foreign language. It is THE foreign language to be learned. English is the language we need to use and understand in any international situation, such as participating in conferences, reading scientific papers, and traveling, even IF that situation is not held by native speakers or in native speakers’ countries.”

³¹ Quanto à questão da transdisciplinaridade, detalhamos nossa concepção a partir das palavras de Rojo (2006, p. 256): “[...] hoje se reconhece a natureza transdisciplinar da LA em suas relações com a educação, a psicologia, a etnografia da comunicação, a sociologia etc.”

Neste caso, nosso objeto, entendido sucintamente como a leitura que podemos fazer, considerando a representação anglófona, a partir da composição imagética nas páginas de entrada dos livros didáticos que analisaremos com mais afinco, em capítulo próprio, as quais, segundo nossa pré-análise, parecem insistir em ultrapassados paradigmas, segundo os quais a anglofonia nativa, adstrita ao círculo interno proposto por Kachru (1985) predomina nos textos imagéticos desses referidos materiais didáticos, invariavelmente não cedendo espaço para uma diversidade que venha a incluir a concepção de interculturalidade, em que estão presentes sujeitos híbridos advindos de espaços de interação, em que não mais são levados em conta os espaços nacionais territorializados³², como outrora.

Dito isto, vemos surgir uma ruptura na questão sob exame, no que pesem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL 2006), por exemplo, quanto à questão relativa à noção de diversidade. Essa ruptura diz respeito à camuflagem existente em relação às orientações de retratar no livro didático um mundo essencialmente multi/intercultural, sem priorizar nem destacar, de maneira mascarada ou não, uns ou outros grupos de falantes, em que estão sendo representados por suas línguas-culturas.

O inglês, segundo essa perspectiva pluricêntrica, a que nos filiamos e como é usado em situações internacionais atualmente, em contextos reais de uso, não necessariamente envolvendo falantes do inglês como primeira língua, não mais autorizam “modelos nativos” explícita ou implicitamente prescritos.

Em outras palavras, discutimos o ensino do inglês como língua internacional/ franca³³. Inclusive, vemos que, cada vez mais, nos documentos oficiais que orientam a prática docente em âmbito nacional, como é o caso das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, há presente uma noção de ensino do inglês numa perspectiva da diversidade. Textualmente afirmam: “uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística.” (BRASIL, 2006, p. 96). E como o papel da escola contemporânea é dizimar, de uma vez por todas, a exclusão, continua o referido documento: “seguindo esse raciocínio, a exclusão está implícita em concepções de língua e cultura como totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas.” (BRASIL, 2006, p. 96).

³² Essa concepção de *territorialização* se opõe àquela, que acolhemos aqui nesta tese, sobre o papel do ensino da língua inglesa atualmente, segundo a qual devem ser levados em conta os potenciais usuários, independentemente de serem nativos ou não nativos.

³³ Para a nossa pesquisa, colocamos, de maneira geral, o inglês como língua internacional no mesmo patamar que o Inglês como língua franca. Porém, o segundo termo, de acordo com Calvo e El Kadri (2011, p. 30), se refere àquela usada por falantes não-nativos para se comunicarem com falantes não-nativos. Já o primeiro termo é aquele, acreditamos, usado em contextos reais nos quais possam existir interações entre não-nativos e nativos, bem como não nativos, indistintamente.

Assim, motivados pela noção de um ensino do inglês como língua pluricêntrica, sem que haja obrigatoriamente um centro referenciador de onde devem advir os protótipos linguístico-culturais, partimos para o escrutínio das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), onde encontramos de forma bastante pontual a concepção de ensino de língua estrangeira que devemos promover. Ou seja, levando em consideração que o aspecto cultural encontra-se em constante construção e reconstrução e que o ensino da língua estrangeira deve permanecer contemplando as variadas modalidades de texto, ou seja, o verbal e visual (BRASIL, 2006), decidimos implementar uma reflexão que contemple a análise de imagens do livro didático de língua inglesa do ensino médio, tentando visualizar através delas a questão da diversidade, se de fato é atendida ou camuflada.

Tomamos como referência a proposta de Kachru (1985), que fala na existência de círculos concêntricos: o círculo interno (países onde o inglês é falado como língua materna); o círculo externo (países onde o inglês é falado como segunda língua) e o círculo em expansão (onde, via de regra, o inglês é ensinado como língua estrangeira). Daí, compreendemos que se o ensino do inglês deve seguir à guisa do que sugerem os documentos oficiais, mais especificamente, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no que toca à questão da diversidade e a pluralidade cultural, devemos, conseqüentemente, entender que as imagens, enquanto verdadeiros textos, quando abordarem as comunidades de falantes da língua inglesa, sob os critérios que exporemos mais tarde, devem ser fidedignas à diversidade existente dentro da anglofonia, sem, por exemplo, atribuir maior ou menor visibilidade a determinados comunidades, países. Por essa razão, nossa noção e posição, absolutamente antichauvinista, de onde parte nossa discussão, é em prol de um inglês, do qual para ser anglófono, basta ser usuário, não importando o *status* desse falante, se nativo ou não nativo.

Além da questão da heterogeneidade materializada pela diversidade linguístico-cultural relativa que defendemos, nos pomos a pensar se as imagens selecionadas apresentadas no livro didático de língua inglesa do ensino médio contemplam a diversidade no sentido que é atribuído ao ensino de inglês numa perspectiva da desterritorialização³⁴, especialmente destituindo a exclusividade da representação imagética que direciona nosso olhar para os países do círculo interno, como se aí existisse um modelo linguístico-cultural único.

1.3. Horizontes teóricos

³⁴ Conforme menciona Siqueira (2011, p. 87) no texto que se intitula “Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado”.

Uma vez estabelecidos os objetivos, que nos possibilitarão confirmar ou não nossas suposições de trabalho, apresentaremos o aporte teórico por meio do qual poderemos realizar os procedimentos analíticos.

Retomando a noção do inglês na perspectiva pluricêntrica, ou da desterritorialização, o que pode nos oferecer terminologias como ‘inglês como língua internacional/franca’, analisamos, nas imagens dos referidos livros didáticos, como são representados os países anglófonos, especialmente adotando como referência os círculos concêntricos de Kachru (1985). Para proceder às análises, lançaremos mão basicamente da metafunção composicional, proposta pela *Gramática do Design Visual*, de Kress e Van Leeuwen (2006). Além dessa função, existem mais duas: a representacional e a interacional.

Considerando a *função da representação*, a imagem pode ser ‘narrativa’ ou ‘conceitual’. A ‘narrativa’ diz respeito às relações de espaço/tempo e envolve quatro processos (de ação, de reação, mentais e verbais). Já a ‘conceitual’ evidencia as características dos indivíduos, fazendo emergir suas identidades partilhadas com outros membros do grupo ou dos grupos aos quais pertencem. E também envolve dois processos: o classificatório e o analítico ou simbólico.

No que diz respeito à *função de interação*, podemos dizer que as imagens possibilitam relações entre aqueles representados nas imagens e quem as lê. Essas relações podem ser verificadas a partir dos recursos visuais a seguir: contato, distância social, atitude e poder.

Por fim, temos a *função de composição*, que trata de como se organizam os elementos que a imagem representa. Essa organização pode ser visualizada a partir dos seguintes aspectos: o valor da informação, a saliência e o enquadramento ou estruturação.

Na verdade, Kress e van Leeuwen (2006, p. 2) compreendem que as imagens podem ser comparadas à língua, possuindo, portanto, uma gramática visual. Segundo esses autores, é possível conceber o seguinte: “como estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares de experiência e formas de interação social.”³⁵

Enredando as temáticas “o ensino do inglês numa perspectiva pluricêntrica” versus “as imagens no livro didático”, formalizamos a constituição de nosso objeto de estudo, resultando, portanto, no nosso interesse de pesquisa. Em outros termos: a questão

³⁵ Tradução nossa: “Like linguistic structures, visual structures point to particular interpretations of experience and forms of social interaction.”

(inter)cultural relacionada à anglofonia e as imagens vistas sob a ótica da Gramática do Design Visual nos fazem rever a seguinte reflexão:

Os sentidos/significados pertencem à cultura, muito mais que às semioses específicas. E a forma como os sentidos/significados são mapeados nas semioses, a forma como as coisas podem, por exemplo, ser ‘ditas’, tanto visual quanto verbalmente, umas somente visualmente, outras apenas verbalmente, é cultural e historicamente específica.³⁶ (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 2)

Sobre a temática que optamos por ora discutir, envolvendo diretamente a noção de Inglês numa perspectiva pluricêntrica e as imagens no livro didático, utilizando como aporte teórico a Gramática do Design Visual, de Kress e Van Leeuwen (2006), em que se discutem aspectos sócio-culturais, encontramos alguns trabalhos, como é o caso da dissertação de Bühler (2009), que se dedica a esse estudo de maneira interseccionada, como pretendemos desenvolver, sobretudo tendo nosso *corpus* constituído por 17 imagens selecionadas criteriosamente, conforme se detalhará mais à frente, da totalidade das 07 (sete) coleções de Língua Inglesa para o ensino médio, selecionadas pelo PNLD de 2012.

Todavia, embora seja relativamente recente a discussão, pelo menos no Brasil, é vasto o número de trabalhos que vêm sendo publicados, tomando como base, principalmente, a questão do ensino do inglês no contexto internacional, ou ainda abordando o inglês como língua franca. Podemos citar alguns: Crystal (1997), Seidlhofer (2006), Canagarajah (2006), Graddol (2006), Kirkpatrick (2007), Rajagopalan (2009), entre outros. Considerando as dissertações e teses defendidas, entre outras, podemos citar: Barros (2005), Nascimento (2006), Siqueira (2008), Longaray (2009), El Kadri (2010).

Em relação à temática envolvendo o letramento visual, multimodalidade e, principalmente, a Gramática do *Design* Visual, são variados os trabalhos, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado. Entre tantos, podemos mencionar: Almeida (2006), Böhlke (2008), Ouverney (2009), Silva (2011). Em relação a outros tipos de publicação, temos também o livro organizado por Almeida (2008), cujo título é *Perspectivas em Análise Visual: do fotojornalismo ao blog*.

1.4. Constituição do nosso corpus

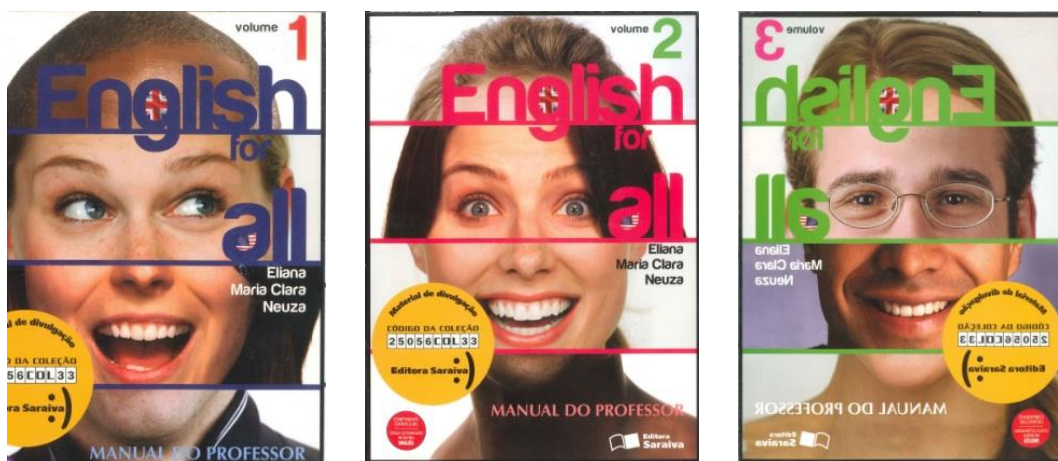
³⁶ Tradução nossa: “Meanings belong to culture, rather than to specific semiotic modes. And the way meanings are mapped across different semiotic modes, the way some things can, for instance, be ‘said’ either visually or verbally, others only visually, again others only verbally, is also culturally and historically specific.”

Como anunciamos em outros momentos deste texto, ofereceremos agora uma visão panorâmica da constituição de nosso *corpus*, dando especial ênfase à identificação das imagens e observando rigorosamente a referência aos volumes e às coleções a que pertencem. Além disso, justificaremos o porquê da escolha das referidas imagens por meio do delineamento dos critérios de seleção.

Entendemos que a escolha do *corpus* da presente pesquisa possui bastante relevância para a história da educação básica dentro do território brasileiro, especialmente para o ensino médio, em função de esse *corpus* ter sido selecionado a partir de livros didáticos, nosso material de análise, e, conseqüentemente, por esta ter sido a primeira vez que o PNLD incluiu o componente curricular *Língua Estrangeira Moderna*³⁷, na área *Linguagem, Códigos e suas tecnologias*, obedecendo assim à LDB 9394/96. (BRASIL, 2011)

O PNLD de 2012 selecionou 07 (sete) coleções de inglês para o ensino médio³⁸. São elas:

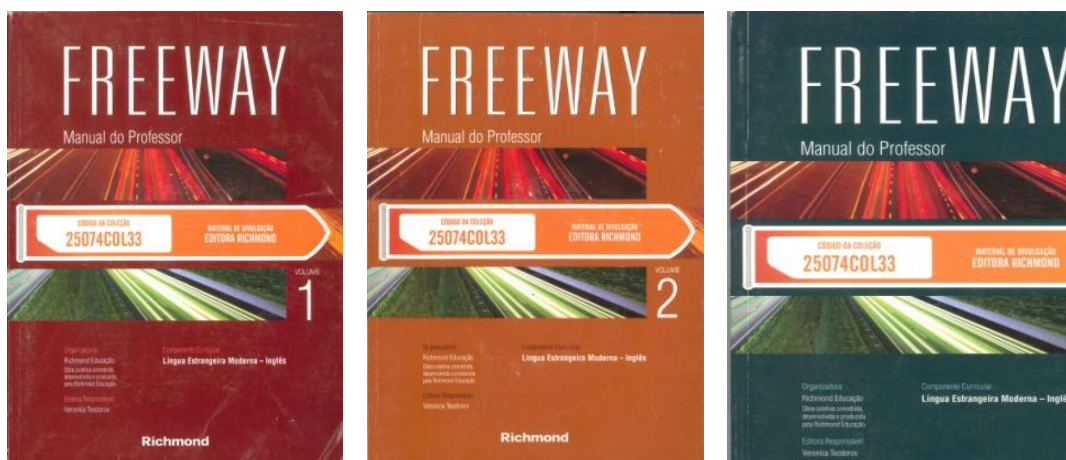
1. ENGLISH FOR ALL (das autoras Eliana, Maria Clara e Neuza, publicada pela Saraiva). Ano: 2010.



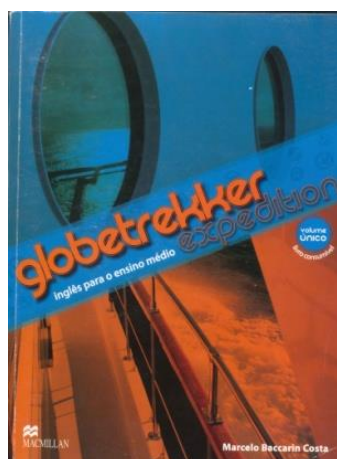
³⁷ Textualmente, essa é a expressão utilizada para fazer menção às línguas espanhola e inglesa, na apresentação do Guia do PNLD de 2012.

³⁸ As 7 (sete) sete coleções possuem três volumes, correspondendo gradativa e respectivamente ao 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, exceto a terceira na ordem crescente da nossa lista, que é um volume único para os três anos. A mesma sequência das coleções é apresentada no Guia do PNLD de 2012.

2. FREEWAY (da autora Veronica Teodorov, publicada pela Editora Richmond). Ano: 2010.



3. GLOBETREKKER – Inglês para o ensino médio – volume único (do autor Marcelo Baccarin Costa, publicada pela Macmillan do Brasil Editora). Ano: 2010.



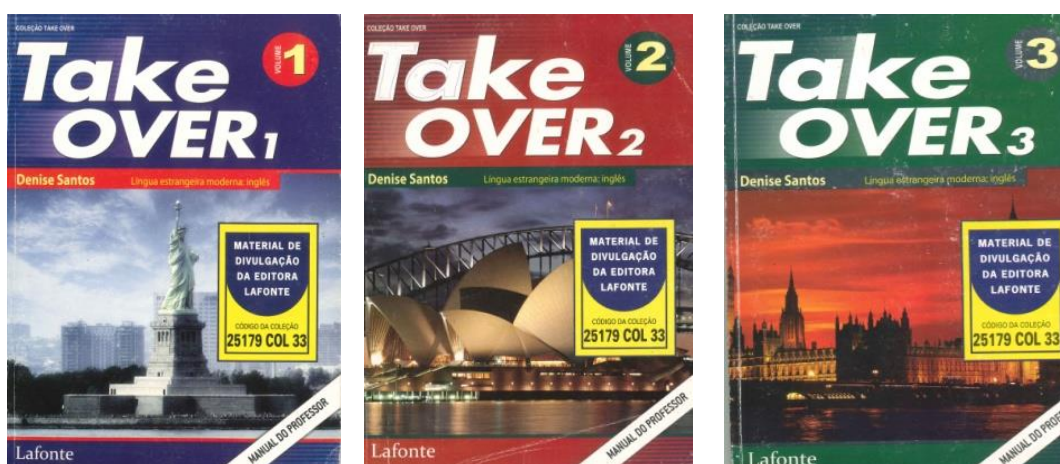
4. ON STAGE (do autor Amadeu Marques, publicada pela Editora Ática). Ano: 2010.



5. PRIME – Inglês para o ensino médio (das autoras Reinildes Dias, Leina Claudia Viana Jucá e Raquel Cristina dos Santos Faria, publicada pela Macmillan do Brasil Editora). Ano: 2010.



6. TAKE OVER (da autora Denise Machado dos Santos, publicada pela Editora Lafonte). Ano: 2010.



7. UPGRADE (da autora Gisele Aga, publicada pela Editora Richmond). Ano: 2010.



1.4.1. A seleção das imagens nos livros didáticos

Tendo como ponto de partida o fato de que o livro didático ainda é uma ferramenta bastante utilizada nas escolas, que ocupa uma posição de destaque no universo escolar (CORACINI, 1999), achamos com inigualável pertinência pautar nosso estudo em cima dessa ferramenta, e dela extrairmos nossos dados. Esta é a razão por que contemplamos a concepção apresentada pelo Guia do PNLD de 2012, por meio do qual se espraíam os reais significados que subjazem ao livro didático de língua inglesa, principalmente se pensarmos nas implicaturas nada ingênuas que esses mesmos materiais podem veicular: “o livro didático deve ser entendido como uma produção que está vinculada a valores, posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor e de papel das línguas estrangeiras na escola.” (BRASIL, 2011, p. 8)

Ao realizar a análise por meio da qual promovemos uma espécie de (re)conhecimento das imagens que, possivelmente, pudessem compor nosso *corpus*, no exato sentido do termo, começamos a refletir sobre quais, efetivamente, seriam relevantes, considerando que há uma infinidade delas ao longo das unidades componentes de cada volume, de cada coleção. Após refletirmos sobre os impactos que cada uma delas podia/pode suscitar, resolvemos uniformizar o caminho que percorremos por todas as coleções. Ou seja, fizemos um passeio por todos os volumes que compõem as coleções, um voo linear, isto é, da primeira à última unidade, perseguindo a evolução gradativa, portanto, respeitando a ordem: 1º, 2º e 3º anos. Fomos vendo que, na maioria dos livros, antes do início das unidades, havia uma imagem/imagens temática(s), geradora(s) de sentidos incitados pelos aspectos visuais presentes nelas. Dessa maneira, acreditamos que, selecionando as aberturas de unidades desses referidos materiais, poderemos trazer algumas contribuições sobre o *status* do inglês à luz da Gramática do Design Visual para a lide com o livro didático do ensino médio.

Ratificamos, ainda, a presença de algumas imagens que expressam um fenômeno bastante presente nos textos que circulam na contemporaneidade: a chamada multimodalidade³⁹. Este é o caso de grande parte dos exemplos observados, em que constam textos nos quais se presentificam tanto a modalidade escrita quanto a visual, o que lhes garante a alcunha de ‘textos multimodais’.

³⁹ Entendemos *multimodalidade* conforme estabelecimento da noção fornecida por Aquino e Souza (2008p. 35): “estudos multimodais que levem em consideração as diversas semioses que podem compor um determinado gênero, atribuindo sentidos distintos e mais complexos daqueles elaborados pela escrita.”

Entretanto, nosso interesse de estudo visa tão somente adentrar apenas os domínios imagéticos, tentando visualizar e, conseqüentemente, entender a composição dos textos visuais. O aprendente se reconhece nessas imagens? Essas imagens retratam de fato o inglês e todo o seu arsenal intercultural existente no mundo anglófono⁴⁰? De que maneira? É dada alguma ênfase em relação a variedades linguístico-culturais determinadas? Se for o caso, quais são elas? Por quê? O que isso nos revela? Quais são os reflexos desse ensino?

Todas essas perguntas são feitas com base nas categorias composicionais que nos auxiliam a pensar, mais especificamente, no *valor de informação*, na *saliência* bem como na *estruturação* ou *enquadramento* dessas imagens. Assim, percebemos que poderemos pensar em implicações para o ensino da língua inglesa, permeadas por conceitos e atitudes antichauvinistas: inglês pluricêntrico, desterritorializado, como língua internacional, como língua franca, o que certamente contribuirá para o ensino do inglês sem exclusão, em prol da ‘cidadania’, cuja noção deve ser entendida nos moldes segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

[...] ‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2006, p. 91)

Dessa maneira, entendemos que será possível visualizarmos caminhos diferentes dos que vêm sendo trilhados, com base na análise das referidas imagens, em que apenas uns conseguem ser prototípicos em relação à questão língua-cultura. Assim, realmente acreditamos estar no caminho que inclui, que leve ao empoderamento, que incite, de fato, práticas cidadãs.

1.4.2. Critérios para a seleção das imagens

Para selecionarmos as imagens constituintes de nosso *corpus*, estabelecemos os seguintes critérios:

Critérios gerais:

⁴⁰ Nesse caso, redefinimos *anglofonia*, tirando a ênfase dos falantes pertencentes ao círculo interno e vemos aí se inserirem quaisquer outros falantes, de quaisquer línguas maternas, desde que sejam usuários de inglês em contextos reais de interação.

Selecionamos:

- ✓ As imagens entre aquelas consideradas ‘entradas de unidades’ ou “páginas de abertura de unidade”, componentes do livro didático ou aquela(s) imagem/imagens que é/são considerada(s) entrada(s) do livro como um todo, localizada(s) no início de cada volume. Trata-se de questões operacionais para padronização do *corpus*, o que nos permitirá falar das tendências nos livros analisados. A escolha dessas imagens se deve ao fato de acreditarmos que elas sinalizam centralmente o(s) componente(s) temático(s) a serem desenvolvidos no livro como um todo ou na unidade, de forma mais específica.
- ✓ Cada imagem deve ter pelo menos um elemento icônico remetente a algum país de língua inglesa, tendo como referência o círculo interno, um dos propostos por Kachru (1985).

Critérios específicos:

Selecionamos ainda:

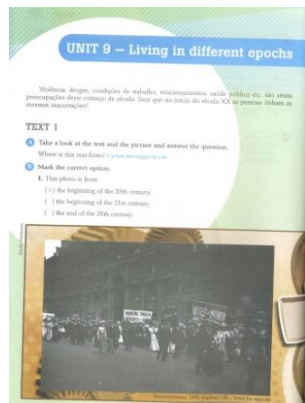
- ✓ Imagens em que aparece apenas um elemento referente a algo ou a alguém representativo de um determinado país do círculo interno;
- ✓ Imagens em que aparecem mais de um elemento icônico em referência a países do círculo interno;
- ✓ Imagens em que aparecem elementos icônicos em referência a países do círculo interno e do círculo externo;
- ✓ Imagens em que aparecem elementos icônicos em referência a países do círculo interno e do círculo em expansão.

1.4.3. Identificação das imagens

Depois de estabelecidos os critérios gerais e específicos, passamos a apresentar as seguintes imagens⁴¹, para fins de análise em momento posterior:

⁴¹ Na mesma ordem em que aparecem nas coleções no Guia do PNLD de 2012.

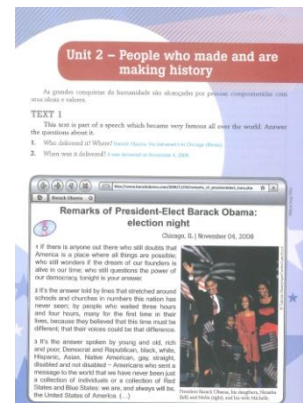
1. English for all (volume 1):
imagem de entrada de unidade, na
página 88.



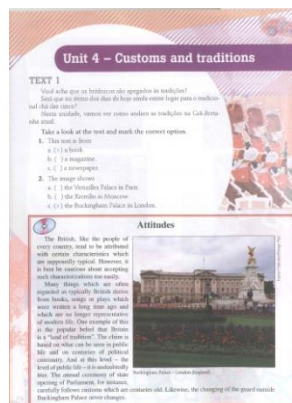
2. English for all (volume 2):
imagem de entrada de unidade, na
página 18.



3. English for all (volume 3):
imagem de entrada de unidade,
na página 17.



4. English for all (volume 3):
imagem de entrada de unidade, na
página 38.



5. Freeway (volume 1): imagem
de entrada da unidade 4, na
página 51.



6. On stage (volume 1):
imagem de entrada da unidade
9, na página 121.



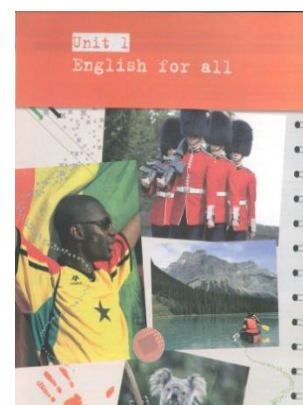
7. On stage (volume 2): imagem
de entrada da unidade 11, na
página 151.



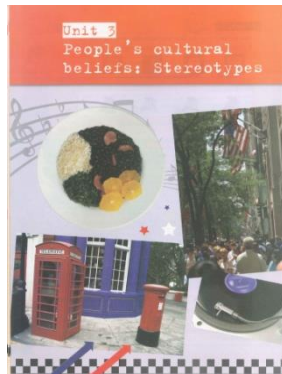
8. On Stage (volume 3): imagem
de entrada da unidade 3, na
página 37.



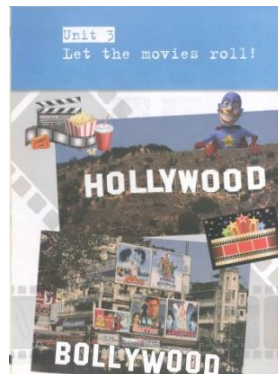
9. Prime: inglês para o ensino
médio (volume 1): imagem de
entrada da unid. 1, na pág. 08.



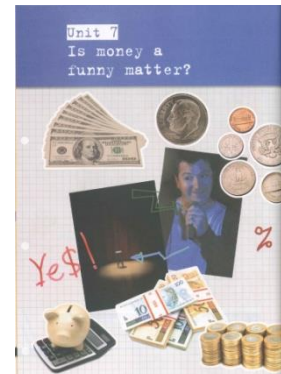
10. Prime: inglês para o ensino médio (volume 1): imagem de entrada da unidade 3, na página 38.



11. Prime: inglês para o ensino médio (volume 2): imagem de entrada da unidade 3, na página 38.



12. Prime: inglês para o ensino médio (volume 3): imagem de entrada da unidade 7, na página 98.



13. Prime: inglês para o ensino médio (volume 3): imagem de entrada da unidade 10, página 142.



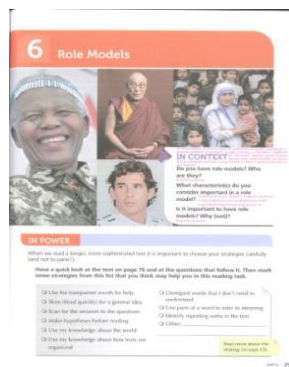
14. Take Over (volume 2): imagem de entrada da unidade 1, na página 11.



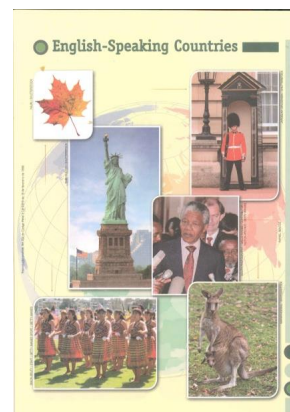
15. Take Over (volume 3): imagem de entrada da unidade 5, na página 63.



16. Take Over (volume 3): imagem de entrada da unidade 6, na página 75.



17. Upgrade (volume 1): imagem de entrada do livro, na página 05.



1.5. Procedimentos de análise

Para proceder ao escrutínio das páginas selecionadas, nas quais constam elementos imagéticos, teremos como categoria de análise a ‘metafunção composicional’, reconhecidamente como a integradora dos elementos representacionais e interativos, conforme Kress e Van Leeuwen (2006) e Almeida (2008). Segundo essa última autora, “o papel da função **composicional** é organizar/combinar os elementos visuais de uma imagem.” (p. 23).

Para que possamos melhor entender essa função composicional (considerada macrocategoria) nas páginas de abertura, utilizaremos os seguintes sistemas inter-relacionados (microcategorias), baseados em Kress e Van Leeuwen (2006):

Valor da informação – é o conjunto de informações vistas a partir do local, dentro da imagem, onde se localizam o participante e o espectador, especialmente levando em consideração:

direita/esquerda x topo/base x centro e margem

Saliência – é o recurso por meio do qual o espectador é atraído ao visualizar a imagem nos níveis seguintes:

Plano de fundo/ primeiro plano x contrastes de tons e cores x tamanho x diferenças de nitidez etc.

Enquadramento/estruturação – entendemos esse sistema conforme Almeida (2006, p. 23): “é a presença ou ausência de planos de estruturação (realizados por elementos que criam linhas divisórias, ou por linhas de estruturação reais) que conectam ou desconectam elementos da imagem (...)”, determinando os sentidos possíveis.

Conforme Almeida (2009) retoma, a metafunção composicional integra os elementos icônico-visuais referentes às metafunções representacional e interativa, de modo a permitir a coerência na composição da imagem. Assim, tendo delimitadas as categorias que utilizaremos para a análise propriamente dita no último capítulo, especificamente levando em conta o valor de informação, a saliência e a estruturação, passamos a anunciar o capítulo seguinte.

No próximo capítulo, apresentaremos concepções de ensino e de aprendizagem, articulando esse processo com a formação de professores; o ensino de línguas orientado a partir das questões culturais; a evolução histórica das concepções de cultura para nos apropriarmos do(s) sentido(s) a ela atribuídos nesta tese; como as noções de multiculturalismo

e de interculturalidade, principalmente, podem orientar o ensino e aprendizagem de línguas; e, por fim, a perspectiva de inglês como língua pluricêntrica, que antagoniza a perspectiva tradicional de ensino ao ver a língua como estrangeira.

Capítulo 2

Repensando conceitos e práticas ligadas à língua/cultura: um olhar sobre o ensino e a aprendizagem do inglês na contemporaneidade



“[...] a partir de uma perspectiva cultural, ao contrário de contribuir para reforçar uma posição de submissão ou de dominação, como alertam alguns, incentivaria o desenvolvimento de uma postura crítica dos aprendizes em relação à língua que estão aprendendo, fazendo-os refletir, sobretudo sobre o impacto e a hegemonia da cultura de língua inglesa no mundo.”

Mendes (2010, p. 65)

Atualmente, o inglês possui algumas peculiaridades frente a outras línguas, o que nos faz refletir sobre o seu ensino⁴² e a sua aprendizagem⁴³ no mundo e, mais particularmente, no Brasil. Por essa razão, não há mais espaço para repetirmos práticas em desuso ou que, no mínimo, não deem conta das demandas atuais de maneira satisfatória. Como reflexo dessas práticas, podemos mencionar a forma como abordamos, ainda de maneira tradicional, o ensino de língua inglesa na escola pública, em que vemos/ouvimos/sentimos claramente ecoando espécies de *concepção-mor*, de acordo com as quais ‘inglês é como se fala nos Estados Unidos’, ou ainda ‘o inglês autêntico é o da Inglaterra’, e daí por diante.

Uma das peculiaridades de que falamos acima tem a ver com a terminologia *Inglês como Língua Estrangeira*. Em um primeiro instante, o termo ‘estrangeira’ parece inofensivo, mas se ele tomar uma acepção que insista no distanciamento entre a língua e seus falantes legítimos⁴⁴, cabe sim repensarmos o uso dessa terminologia. Nesse tocante, na literatura da área, há uma forte tendência em serem usadas nomenclaturas que parecem retirar o ‘direito de posse’ de países que, tradicionalmente, eram ‘representantes’ legítimos da língua inglesa no mundo, tais como Estados Unidos da América e Inglaterra. Por esse motivo, já surgiram termos para se referir ao inglês como ‘global’, ‘mundial’, ‘internacional’, entre outros, o que nos faz pensar em um inglês que não é mais ‘inglês’ tampouco ‘norte-americano’; ele agora é desterritorializado, como veremos mais no fim deste capítulo.

Entre outros objetivos, nesta seção almejamos principalmente discutir questões relativas ao ensino e à aprendizagem do inglês numa perspectiva pluricêntrica, como já mencionamos na Introdução desta tese. Para isso, conforme mostraremos a seguir, será necessário prosseguir, tendo como caminho as seguintes seções: *Ensinar e aprender na ótica da formação de professores*, que se justifica uma vez que não podemos falar em ensinar e aprender sem que toquemos na questão da formação de professores, centro de nossas preocupações. Em um segundo momento, chega a vez de *Ensino de línguas e o elemento ‘cultura’*, onde mostraremos, inicialmente, como compreendemos o ensino de línguas permeado pelo elemento ‘cultura’. A terceira subseção se intitula *Evolução histórica e*

⁴² Nossa compreensão de ensino se ancora na visão de Oliveira (2014, p. 27), para quem “[...] conceber o ato de ensinar como ato de facilitar a aprendizagem faz com que o professor veja os estudantes como seres ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos. Ao mesmo tempo, ele é visto pelos alunos como o mediador do processo de aprendizagem, e não como aquele que detém os conhecimentos a serem transferidos para suas cabeças ocas.”

⁴³ Compreendemos que aprender uma língua estrangeira é crescer dentro de uma matriz de relações interativas envolvendo a língua alvo, a qual é gradualmente desestrangeirizada, de modo que essa língua seja apropriada como se fosse a própria língua daqueles que conseguem adquiri-la. (ALMEIDA FILHO, 2013, p.23)

⁴⁴ Os falantes legítimos aqui são quaisquer usuários da língua inglesa, nativos ou não nativos.

concepção atual de 'cultura', por meio da qual faremos um recorte histórico, trazendo as diversas concepções do termo cultura e dando especial ênfase à concepção que adotamos nesta tese. Em seguida, pensando nas questões do multiculturalismo, da interculturalidade e do ensino de línguas, com especial atenção ao caso da língua inglesa, passaremos obrigatoriamente pelas seções: *Multiculturalismo e interculturalidade* e *Ensino do inglês e a interculturalidade*. Por último, chega a vez da subseção *A língua inglesa numa perspectiva pluricêntrica*, em que discutiremos como o Inglês como Língua Internacional e o Inglês como Língua Franca passaram a fazer parte da agenda atual que abarca as implicações, advindas dessas concepções, para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa.

2.1. Ensinar e aprender sob a ótica da formação de professores

Começamos nossas reflexões partindo de algo que deve ser entendido como a parte nuclear de nosso interesse: ensinar a aprender. Ainda, de uma forma bem geral, é perceptível que muitos de nós ainda carregamos a noção de que ensinar e aprender são duas realidades bem distintas, para não dizer dicotômicas. Dizemos isso porque muitos supõem que ainda é possível pensar em sujeitos 'ensinadores' e sujeitos 'aprendedores', uns dissociados dos outros. Os primeiros, concebidos numa visão obsoleta, são incumbidos de 'depositar' conhecimentos relativos à língua-alvo nos segundos.

Felizmente, embora ainda estejam presentes no nosso cotidiano, vemos uma mudança cuja realidade mostra o seguinte: em relação a essas noções que perpassam nossas experiências, tanto docentes quanto discentes, muito esforço tem sido empreendido para que a roupagem seja mudada e, por conseguinte, essas realidades sejam, de uma vez por todas, extintas de nossa agenda dos próximos dias. Em outros termos, devemos atualizar nossa práxis segundo o pensamento de Freire (1996), para quem não é possível haver ensino sem que haja aprendizagem e vice-versa.

Dessa forma, quando estivermos falando, daqui para frente, em ensinar, estaremos automaticamente trazendo junto, de maneira indissociável, o aprender. Isto é, um implicará o outro.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto

de vista democrático, em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. (FREIRE, 1996, p. 23)

Advogamos, assim, pela indissociabilidade entre o ensinar e o aprender, além de sua ressemantização: “Ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p. 22).

Falamos, inicialmente, em ensinar/aprender, tendo a noção de que o sujeito do século XXI precisa, ao mesmo tempo, “[...] orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos”. Desse modo, à educação, em sentido amplo, “[...] cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” (DELORS, 1997, p. 89)

Do conceito de educação linguística (portanto, de ‘educação’) partem todas as nossas reflexões e para onde elas devem voltar-se completamente, ao cabo desta tese, dentro da qual damos especial tônica à aprendizagem⁴⁵ e ao ensino da língua inglesa num contexto que nos incite a repensar criticamente sobre quem pode ser considerado de fato usuário anglófono: será que um seletto grupo pertencente a uma pequena minoria de falantes classificados como nativos? Será que todos aqueles que realmente usam a língua em contextos reais de interação?

Em decorrência desses questionamentos, dedicamo-nos a abordar nosso objeto de estudo, que, em linhas gerais, envolve a seleção e análise de imagens em livros didáticos de inglês. Almejamos investigar como é tratada a questão intercultural nessas imagens, mais especificamente discutindo como os referidos materiais didáticos veiculam a ideia de língua/cultura nativa. Levando em conta as especificidades, tais como livro didático, imagem, interculturalidade, entre outros, este estudo se ambienta dentro do quadro de discussões da Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas, mais detidamente

⁴⁵ Embora aprender e ensinar se impliquem (FREIRE, 1996), optamos, contrariando a sequência normalmente utilizada entre os termos, por colocá-la antes de ensino, com o objetivo de especificarmos que compreendemos o ato de aprender com base no documento elaborado em conjunto, por uma comissão formada por nomes de vários lugares do mundo, com apoio de especialistas em educação advindos de diversos contextos. De acordo com esse documento, intitulado **Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**: “[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.” (DELORS, 1997, p. 89)

acerca da identidade (ou das identidades) linguístico-culturais no mundo globalizado em relação à língua inglesa e a seus usuários.

Em seguida, partimos para outra questão bastante valorosa – formação docente. Fazemos tal afirmação, pois não vemos possibilidade alguma de apresentarmos a concepção de ensinar e aprender, sem passarmos pela questão da formação de professores, tanto em nível inicial quanto continuada. Acreditamos que, segundo Silva (2013, p. 32), “[...] a conclusão da graduação não pode significar formação acabada, e sim continuada”. Frente aos que nos propomos, é preciso, a todo instante de nossa caminhada acadêmico-profissional, estarmos exercitando nosso ‘senso de plausibilidade’, nos termos de Prabhu (1990), convocando para nós um estado de vigília constante para (re)vermos os caminhos a percorrer dentro do nosso mundo profissional relativo ao trabalho docente.

Sabemos que o trabalho docente é resultado daquilo em que cremos como verdade. Por isso, no que diz respeito ao ensino do inglês na contemporaneidade, devemos nos permitir a investigar quais são nossas crenças, o que essas crenças informam, a que práticas elas podem nos levar.

As crenças⁴⁶ não são nem fazem parte de nosso fenômeno de estudo, porém falaremos um pouco dela, tendo em vista que precisamos dimensionar como professores em pré-serviço e em serviço concebem o ensino do inglês na contemporaneidade e quais são as implicações desse ensino. Aqui enfatizamos as crenças, sobretudo aquelas vinculadas às práticas linguístico-culturais dos países de língua inglesa.

Como já dissemos em outro momento, não podemos mais, dada a proporção⁴⁷ de falantes de inglês não nativos em relação a nativos, continuar adotando os padrões que levem em consideração os níveis fonético-fonológicos, léxico-semânticos, morfossintáticos e as referências culturais⁴⁸ do círculo interno (países onde se fala o inglês como língua materna). Nesse aspecto, mais uma vez albergamos a ideia segundo a qual formar professores, em serviço ou em formação inicial, é um meio através do qual podemos derrubar certos mitos, tais como ‘devemos ensinar/aprender ou ensinamos/aprendemos inglês britânico, neozelandês, australiano, escocês, norte-americano, galês, ou qualquer outro pertencente a esse círculo’. Como diz Silva (2013, p. 19), “os futuros professores trazem para seus cursos

⁴⁶ Entendemos crenças conforme Silva (2013, p. 24): “[...] na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo.

⁴⁷ Em uma escala mundial, para cada falante nativo do inglês, existem quatro falantes não nativos, estabelecendo assim uma proporção de 1:4.

⁴⁸ Consideremos aqui as duas concepções de cultura – visível e invisível. (DOURADO; POSHAR, 2010).

de formação e para as respectivas salas de aula crenças e aglomerados de crenças adquiridas ao longo de suas experiências como aprendizes de línguas e às vezes como professores também.”

Barcelos (2004, p. 129), como uma das precursoras nos estudos sobre crenças, afirma que seu conceito “[...] não é específico da Linguística Aplicada. É um conceito antigo em outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente da filosofia, que se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro.”

Nesse universo, entre o que é falso e verdadeiro, entram os mitos’. Quando fazemos menção a eles, referimo-nos ao sentido literal do termo, ou seja, referimo-nos àquilo ou àquele que não existe, mas se supõe como algo ou alguém real. Diferentemente disso, devemos lidar com as crenças não como nos propomos a lidar com os mitos, derrubando-os de maneira sumária. As crenças trazidas pelos professores ou futuros professores precisam ser conhecidas antes de qualquer coisa. Elas são verdadeiros ‘pacotes’. E como tais, devem ser abertos, para que daí, então, todo o processo de reconstrução ser possibilitado. Em outras palavras, Williams (2001, *apud* SILVA, 2013, p. 20) diz que: “os futuros professores iniciam os programas de formação pré-serviço com ampla bagagem pessoal, que precisa, a seu ver, ser ‘desempacotada’ antes de ser reconstruída”.

Nesse compasso, vemos que, pelo menos, três atitudes precisam realmente ser entendidas e postas em prática no tocante às crenças em geral: a explicitação, a reflexão e a conscientização. “A explicitação, bem como a reflexão posterior à conscientização das crenças e dos aglomerados de crenças (cf. SILVA, 2005) ajudarão o futuro professor a entender suas ações e procedimentos em sala de aula.” (SILVA, 2013, p. 20).

Para o mesmo autor, carecemos de programas que se dediquem à formação de profissionais que levem esses indivíduos a desenvolverem uma espécie de criticidade no tocante a sua prática, dentro dos diversos contextos profissionais em que eles atuam. Acreditamos, mediante essa prática crítico-reflexiva⁴⁹, ser possível chegar ao cume do processo educativo, que seria, em última instância, a emancipação⁵⁰ do indivíduo.

O ensino de línguas esteve sobremaneira ligado às vanguardistas abordagens e métodos tão aclamados ao longo de décadas, desde os grandes aos pequenos centros de formação de professores de línguas estrangeiras (OLIVEIRA, 2014). Para uma rápida

⁴⁹ A prática crítico-reflexiva requer do profissional o estado permanente de reflexão sobre seu agir docente, ventilando, criticamente, a função que exerce dentro de contextos sociais onde está situada sua prática pedagógica.

⁵⁰ Concebemos emancipação a partir da concepção de educação que exclui a lógica do tecnicismo. (MEDEIROS, 2008)

visualização, mencionaremos apenas os principais métodos e abordagens que marcaram a história do ensino e aprendizagem de línguas. São eles: Gramática e Tradução, Método Direto, Audiolingualismo e os Métodos Comunicativos.

Nessa cronologia, ainda remanescente em nossos dias⁵¹, mesmo escamoteado, podemos mencionar o primeiro método de todos, chamado *Gramática e Tradução*. De acordo com este método, pensava-se que, por meio do estudo gramatical da língua alvo, o aprendente era capaz de melhorar seu conhecimento gramatical na própria língua materna, fazendo com que falasse e escrevesse dentro dos ditames normativos rígidos da norma padrão. Além disso, eram comuns as seguintes técnicas: a tradução de trechos de obras literárias; a aplicação de regras pelo caminho dedutivo; a memorização; entre outros.

O segundo ficou conhecido como o *Método Direto*, segundo o qual era possível aprender a língua alvo para se comunicar. Em oposição ao primeiro, era veementemente proibida a tradução. O método recebeu o nome ‘direto’ porque as instruções e todo o transcorrer dentro da sala de aula deveria acontecer ‘diretamente’ da língua alvo, sem nenhuma intervenção da língua materna do aprendente. Alguns dos procedimentos adotados eram: ditados; leitura em voz alta; exercícios em que se completavam espaços em branco; exercícios de perguntas cujas respostas deveriam ser longas; entre outros.

Em seguida, surgiu o *Audiolingualismo*, método que parecia incontestado por muito tempo. Ainda hoje, entre nós, existem cursos livres, considerados por alguns de bastante prestígio, que se baseiam nesses princípios. Um dos mais destacados é aquele que afirma ser a aprendizagem da língua alvo um processo baseado na repetição, ou seja, na formação de hábito. Nenhuma espécie de erro era bem vinda. Para esse método, a aprendizagem da língua estrangeira era comparada à aquisição da língua materna, por um caminho indutivo. (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010)

Finalmente, trazemos alguns métodos dentro de uma perspectiva comunicativa. Não é à toa que ficaram conhecidos como Métodos Comunicativos. De acordo com Oliveira (2014), foram cinco os métodos comunicativos, sendo nomeados da seguinte forma: *abordagem natural*, *abordagem comunicativa*, *TBL – abordagem baseada em tarefas*, *abordagem lexical* e a *abordagem comunicativa intercultural*. Todas elas tiveram sua importância, apregoando princípios e, de alguma forma, trazendo para a cena pedagógica, algo que tiraria, de uma vez

⁵¹ O método *gramática e tradução* parece resistir ainda em nossos dias, não por adequação aos contextos vivenciados nas escolas, mas em função da falta de orientação teórica de alguns professores. Parece-nos que essa herança é fruto de algumas práticas que vêm se perpetuando no ensino de línguas estrangeiras, tais como tradução sem um objetivo que ultrapasse a atividade em si mesma; estudo da gramática descontextualizada, cuja finalidade não vai além da própria memorização de regras, entre outras.

por todas, o foco na língua, e pondo em destaque o usuário. Dentre elas daremos maior ênfase à *abordagem comunicativa* e à *abordagem comunicativa intercultural*, pelas razões que exporemos mais adiante.

A *abordagem comunicativa* surge como sugestão de ruptura com o estruturalismo; e, diferentemente do que alguns pensam, essa abordagem trabalha com gramática em sala de aula. Porém, como diz Oliveira (2014), a gramática e o vocabulário têm seu lugar de destaque, mas é levada em consideração, sobretudo, a questão do contexto, dentro da qual podemos pensar na adequação sociolinguística, sendo a partir daí produzidos significados.

Outra questão bem interessante de ser mencionada é a adoção de materiais autênticos, deixando de lado aqueles que até então eram ‘fabricados’ exclusivamente com fins didáticos. Todavia, muitas críticas foram feitas em relação à autenticidade dessas materiais para alunos iniciantes. De uma forma geral, quando pensávamos em um método comunicativo, automaticamente, pensávamos na ‘abordagem comunicativa’, restando para ela um lugar central entre os métodos comunicativos, motivo pelo qual lhe atribuímos certa relevância em relação aos que não foram examinados aqui com maiores detalhes.

A outra a que resolvemos dar relevo foi a *abordagem comunicativa intercultural*, que, além de se preocupar com o ensino comunicativo, acolheu em sua agenda a preocupação com a dimensão cultural, conforme as palavras de Oliveira (2014). Em outros termos, podemos dizer que a abordagem comunicativa intercultural, de acordo com Oliveira (2014, p. 89),

[...] não abandona o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes e não propõe o abandono das atividades comunicativas. Essa proposta metodológica apenas introduz a dimensão intercultural no ensino de línguas estrangeiras buscando ajudar os estudantes a se tornarem mais conscientes da sua própria cultura e da cultura de comunidades de falantes de línguas estrangeiras.

Justificamos o destaque dado a esta última abordagem pelo fato de trazer muito explicitamente o componente cultural para o centro de seus interesses. Sendo assim, vemos que de forma mais acentuada, o aspecto cultural é levado em conta, o que para nossa tese, é bastante esclarecedor, pois tratamos de discutir a questão da interculturalidade⁵² dentro das imagens de livros didáticos de língua inglesa, ambientadas pelo momento atual, em que a

⁵² Entendemos interculturalidade nos termos de CANDAU (2010, p. 22): “[...] é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais [...]”

globalização⁵³ parece se assenhorear. É imperativo frisar, porém, que dentro da abordagem comunicativa intercultural, a cultura era vista como se fosse uma quinta habilidade⁵⁴ (DOURADO e POSHAR, 2010), conforme esclareceremos mais adiante.

Partindo para um momento ainda controverso, mas extremamente relevante para o que ora discutimos sobre as metodologias relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras, passamos a falar na era pós-método, abrindo caminho para pensarmos um pouco sobre um *momentum* voltado inteiramente para o ecletismo relacionado aos métodos e abordagens.

Em função de muitas experiências documentadas em que professores diziam seguir uma metodologia determinada, mas, na verdade, em sua prática docente, realizarem determinados procedimentos sem a chancela dos referidos métodos, iniciaram-se discussões sobre a possível morte deles. Antes de chegarmos à resposta que satisfaça à pergunta que questiona a morte dos métodos, faremos as seguintes ponderações:

Um dos problemas dos métodos é não permitirem aos professores que revejam conceitos e “ousem”⁵⁵ em suas aulas, tirando-lhes assim algo que deve estar presente em suas ações docentes: a reflexão e a criticidade. Dessa forma, seguindo essas receitas prontas, conforme Oliveira (2014), apenas estaríamos na continuidade da velha prática da ‘educação bancária’, também criticada por Freire (1996).

Outra questão ainda é o fato de que nenhum método foi capaz de dizimar, de uma vez por todas, problemas enfrentados em relação ao ensino de línguas. Nem acreditamos que será! Pois entendemos que as mobilidades sociais, linguístico-culturais, para sermos mais específicos, não cessarão, pois são intrínsecas ao seres, não por acaso, sociais. Além disso, as tais receitas prontas não conseguem dar conta das heterogeneidades e diversidade sociocultural constituintes dos grupos sociais. É preciso ir além, é necessário sim considerar os contextos, social, ideológica, política e historicamente situados.

Bastante relevante é o fato de esses métodos, via de regra, serem normalmente criados em países que fazem parte do círculo interno, especialmente Estados Unidos e Reino Unido, métodos esse que são “empurrados de goela abaixo” nos países consumidores, subsumindo daí que, dadas as díspares realidades (culturais, econômicas, sociais etc.) existentes dentro de um enorme país como o Brasil, esses referidos métodos não conseguem se alinhar aos

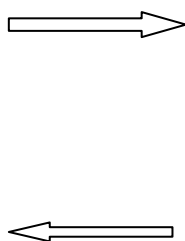
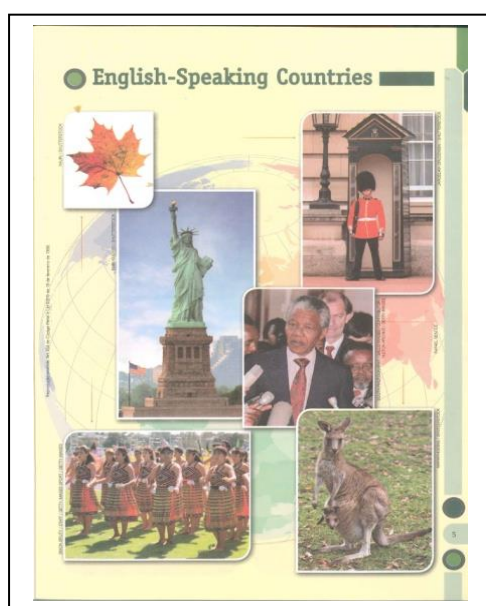
⁵³ A globalização, nos termos de Kumaravadivelu (2006, p. 131), possui efeitos que nos incitam a perceber que “[...] as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensa e imediatamente interligadas [...]”.

⁵⁴ As quatro primeiras habilidade são: escutar, falar, ler, escrever.

⁵⁵ Referimo-nos aqui à possibilidade de os professores não seguirem *scripts* prontos, sem utilizar seu senso crítico; contrariamente, sendo autônomos suficientemente para adequar os métodos aos contextos reais de seu trabalho docente, levando em consideração, sobretudo seus alunos.

contextos mais locais, muitas vezes não refletindo o *savoir-faire*, as práticas, os valores e todas as realidades, que são plurais, aí existentes.

Ainda vemos que há livros brasileiros, feitos por brasileiros e para brasileiros que atendem a esses ecos hegemônicos do círculo interno. Para ilustração, na página de abertura de um livro didático (Upgrade – volume 1, na página 05) selecionado com tanto rigor pelo PNLD de 2012, em que se pretende um material heterogêneo, diverso linguisticamente e culturalmente, a seguinte composição imagética ainda é a que predomina como tendência:



Podemos ver imagens com referência exclusiva a países do círculo interno, o que contraria a ideia segundo a qual o inglês pertence a quem o utilize. Além disso, observamos que os aspectos culturais veiculados pelas imagens espelham uma cultura-alvo, como se fosse padronizada, numa perspectiva unicamente visível, e, ainda, sendo oriunda desses países onde o inglês é falado por nativos, para serem ‘consumidas’ pelos leitores/observadores, não coincidentemente, os estudantes brasileiros.

Levando em consideração o que acabamos de afirmar, talvez uma pergunta que deva ser contemplada, nesta discussão, seja a proposta por Kumaravadeivelu: “Será que um método realmente serve para qualquer contexto?” (OLIVEIRA, 2014, p. 197)

Conforme o mesmo autor, além disso, também é colocado o fato de que, no currículo do curso de Licenciatura em Letras, na realidade brasileira, normalmente não há uma disciplina que contemple os métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras. E quando há, geralmente são ministradas por professores com formação em Pedagogia (OLIVEIRA, 2014) ou em Psicologia, os quais, é de esperarmos, muitas vezes, desconhecem as discussões feitas no âmbito do ensino de línguas; além disso, em muitos casos, não são usuários da língua inglesa, tampouco conhecem suas literaturas. Isso nos leva a crer que os professores em pré-serviço ou já em serviço, dificilmente, terão acesso a discussões que sejam de fato válidas para atender às especificidades voltadas para a educação linguística, notadamente no ensino de línguas/culturas adicionais.

Dessa maneira, sem a oportunidade de reflexão para uma posterior ação, na formação inicial e continuada, carecerão de autonomia e ímpeto teórico-prático para darem direcionamentos mais significativos aos seus cotidianos docentes, em meio aos quais seus alunos serão os mais vitimizados.

É importante salientar: mesmo alguns formadores que atendem às especificações acadêmico-profissionais necessárias, não raro, proporcionam a manutenção de práticas obsoletas, por exemplo, com o livro didático de inglês, no qual priorizam o trabalho com textos apenas verbais, muitas vezes não dando a mínima atenção para os textos visuais. Assim, independentemente dos contextos mais locais, específicos, é preciso sim, atender a uma demanda que parece ser mundial: a lide com as imagens nos livros didáticos. A partir delas, podemos promover leituras reveladoras de caráter social, político-ideológico, por meio das quais será possível pensar numa educação linguística capaz de não apenas conscientizar, mas promover mudanças reais, em sujeitos reais, com urgências igualmente reais.

Atualmente, em vez de focarmos nos métodos, procedimento que estava na cabeça da agenda durante décadas, vale muito mais antermarmos nossas ações para procedimentos que, mesmo sem ser domínio deste ou daquele guia metodológico, possam cumprir com funções educativas geradoras de sentidos para os educandos. Nesse contexto, vemos que os textos não verbais (visuais, gestuais etc.) passaram já há algum tempo a fazer parte dessas novas demandas, razão por que devemos pensar nosso uso com o livro didático ancorado também nessa perspectiva visual.

Voltando à questão do possível desaparecimento ou mesmo da relativização da hegemonia dos métodos, com a era pós-método, podemos afirmar que são adversários os posicionamentos. Alguns estudiosos, como Kumaravadeivelu, conforme Oliveira (2014), afirmam que vivemos a era pós-método; Oliveira (2014, p. 206), com base em Prabhu (1990), acredita que “o método eclético surge, portanto, como uma solução possível para o professor de inglês”; já outros admitem que os métodos não morreram, como é o caso de Oliveira (2014, p. 207), de acordo com quem:

[...] para resistir, tomar decisões, e fazer escolhas, o professor precisa ter um repertório de leituras feitas com um olhar crítico. Sem conhecimentos, sem reflexão, o professor terá dificuldades de tomar decisões pedagógicas embasadas em princípios teóricos coerentes. Por isso, é essencial que o professor de inglês estude o maior número possível de métodos para poder decidir seguir algum deles ou não seguir nenhum e criar seu próprio conjunto de princípios teóricos.

Entretanto, a nosso ver, o mais relevante ainda nos parece que é pensar no indispensável: a prática crítico-reflexiva. Sem ela, independentemente da morte dos métodos, teremos professores seguidores indelévels de ritos, procedimentos rígidos, esvaziados de ideologias, o que certamente resultará em crenças obsoletas, que em nada contribuirão para a educação de sujeitos com vistas à sua emancipação e liberdade, dada a falta de conscientização em relação aos textos visuais, táteis, gestuais, verbo-visuais e os contextos correlatos que os cercam.

Ambientados por essas reflexões, tocamos em algumas questões que, de fato, precisam ficar evidentemente claras: que inglês estamos ensinando; para quem; e, principalmente, como; que textos são trazidos para a sala de aula; que competências leitoras esperamos que nossos alunos desenvolvam; qual a importância das imagens e dos livros didáticos nos quais elas são veiculadas para o ensino do inglês na contemporaneidade. Esses pontos servem para aguçar o percurso textual do leitor. De alguma forma, elas antecipam quais questões serão tratadas mais à frente, até porque elas estão relacionadas ao nosso fenômeno bem como à questão das abordagens e métodos.

Nesse momento atual, talvez mais importante do que o rigor e a ortodoxia da fidelidade a um determinado método ou abordagem, seja antes de tudo como compreendemos e aceitamos, se ativa ou passivamente, a dominação sociopolítico-econômica por que ainda passamos, tendo como dominadores linguístico-culturais⁵⁶, neste caso, países como os Estados Unidos e o Reino Unido.

Nesse contexto que envolve a prática de uma leitura crítico-reflexiva de textos, especialmente, os visuais, Almeida (2011, p. 44) defende que

(...) é justamente no ambiente escola que surge a necessidade de desenvolvermos um olhar mais cuidadoso em relação aos recursos imagéticos trazidos para a sala de aula, a fim de formarmos, desde cedo, aprendizes autônomos, capazes de se posicionar criticamente diante do texto visual e questionar aquilo que é comunicado nas ‘entrelinhas’ de uma dada imagem.

⁵⁶ Nesse contexto, enfatizamos o termo ‘linguístico-cultural’ como forma de tentarmos traduzir as nuances que vão do linguístico para o extralinguístico e vice-versa (variedade linguística – pronúncia, questões léxico-semânticas etc.; cultura, visível e invisível; crenças etc.). Na verdade falar sobre todos esses itens não nos autoriza a afirmar que os vemos literalmente presentificados nas imagens que analisaremos, mas, numa pré-análise, nelas sentimos ecos discursivos fortes, ou como bem pontua Kramsch (2009), o *discourse accent*, a ponto de questionarmos sobre a real representatividade das comunidades anglófonas nativas e não nativas contidas nas referidas imagens. Por conseguinte, essa será nossa tentativa, ou seja, traduzir em palavras esses ecos, por meio do que nos informa a própria gramática visual, a partir da composição sintática das imagens.

Ademais, parece que estamos sujeitos a todo tipo de imperativos: via de regra os textos verbais são priorizados em detrimento de outros textos, como os visuais, os gestuais etc. Sobre isso Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que o letramento visual, de alguma forma, pode ser visto como ameaça à tradição do letramento verbal entre as elites dominantes. Isso nos faz pensar em outro imperativo diretamente associado ao paralelo verbo-visual dos textos – referimo-nos à hegemônica tradição anglofônica nos meios escolares, que nos impõe padrões linguísticos e culturais a serem seguidos, como se as variedades americana e a britânica⁵⁷, e suas respectivas culturas, fossem as únicas representantes da língua inglesa.

Seguindo as receitas linguístico-culturais que emanam desses ‘centros’, seremos, professores e alunos, indivíduos assujeitados em máxima potência, cujas historicidades, culturas e ideologias serão senão apagadas, silenciadas, além de, dessa forma, não ser possível atender às demandas comunicacionais já no presente momento; muito menos ainda no porvir. Por duas razões principais: o visual não está em pé de igualdade com o verbal na escola; e nós, como usuários não nativos da língua inglesa, não somos, como deveríamos ser, representados pelos textos verbais, tampouco visuais, que lemos/produzimos nem pelos contextos onde nos inserimos.

Dessa maneira, esvai-se a função emancipadora, capacitadora, includente, viabilizadora de novas formas de letramento e, portanto, libertadora, feições que devem caracterizar o ensino de línguas como professado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, cujo teor assim se materializa: “[...] cada língua, longe de ser algo homogêneo, é composta por variantes socioculturais” (BRASIL, 2006, p. 101). Ou ainda, “o novo conceito de letramento permite a compreensão desses novos e complexos usos (de várias habilidades) da linguagem, [...] referidas agora como ‘letramento visual’ [...]” (BRASIL, 2006, p. 106)

Contrariamente, se adotarmos o que o mesmo documento propõe: “abrir as salas de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola” (p.108), estaremos sim de braços dados com a ideia de inclusão e cidadania, concepções norteadoras, espalhadas logo na introdução desta tese.

Por fim, é pertinente enxergarmos a obrigatoriedade de mudarmos o foco da formação docente, seja inicial ou continuada. Dizemos isso porque só se justifica falar em educação linguística na educação básica se nos voltamos para questões incidentes na formação de

⁵⁷ Sem contarmos que, dentro dessas macrovariedades (americana e britânica), existem outras variedades, pois cada região, cada estado, cada condado, cada cidade, cada comunidade, cada comunidade de prática e assim por diante, possui suas peculiaridades no tocante à língua, realidade que sinaliza claramente o traço de diversidade e heterogeneidade linguística num sentido que vai do micro ao macro e vice-versa.

professores, de onde saem os profissionais que atuam ou atuarão nos ensinos Fundamental e Médio, dos quais esperamos que revejam o que, como e a quem estão ensinando.

Não mais é válido, portanto, mostrados todos esses argumentos, nos debruçarmos apenas sobre a cronologia e sobre os procedimentos vinculados aos métodos e às abordagens tradicionais do ensino de línguas. Nesse ponto, evitando questionamento sobre quem determinará o rumo do ensino, afirmamos que não é o método ou a abordagem e sim as novas formas de letramento. Porém, devemos nos ater ao fato que, dependendo da abordagem/método, ficaremos mais ou menos presos a seguir *scripts*.

Observemos, por exemplo, o que pregam os princípios da *Gramática e Tradução* e os da *Abordagem Comunicativa*. Inquestionavelmente, esta última, sobretudo em suas versões mais recentes, proporciona o trabalho docente numa perspectiva que contempla o texto e o discurso, diferentemente do primeiro método citado. Isso, de alguma forma, abre possibilidades para a prática docente rumo ao trabalho com os letramentos, já que o objeto de ensino é o texto autêntico. Enquanto isso, o método inicialmente citado apenas se prende ao nível da frase, no máximo.

Além dessas questões relacionadas a métodos e abordagens, há outros aspectos ligados ao ensino que são considerados verdadeiros imperativos nessa discussão. Urgem, em nosso contexto sócio-histórico-econômico-cultural do presente momento, profissionais que entendam e adotem uma prática baseada no *ensino reflexivo*⁵⁸, e não no *ensino técnico*⁵⁹, conforme aponta Silva (2013, p. 26), referindo-se a Zeichner e Liston (1996). Esse ensino reflexivo, de fato, passará a existir quando nós, docentes, reconhecermos o papel importante da comunicação visual, que só tem se fortalecido nas últimas décadas, nas quais, em coexistência com o visual, realmente explodem outros códigos semióticos que transcendem o verbal, produtores de significados reais na vida de pessoas reais.

Sobre esses contextos que cercam os educandos de que falamos acima, há algo que precisa ser dito em tempo: atualmente, a imagem parece fazer parte de forma até predominante em nossas vidas, de um ponto de vista que vai do individual ao coletivo. Dizemos isso, tomando como referência o predomínio dos textos imagéticos em nosso meio social circundante, razão pela qual é certo defender que cabe à escola tornar realidade a perscrutação das competências que lidem diretamente com o visual. Tomando esse

⁵⁸ “As concepções de ensino reflexivo são vistas como uma indagação crítica de experiências, conhecimento, valores e crenças que um professor pode fazer a respeito de sua prática, para torná-la melhor.”

⁵⁹ “Já no ensino técnico, o professor dificilmente reflete sobre suas proposições e possui, aparentemente, uma visão limitada e descontextualizada para solucionar os problemas que enfrenta, geralmente cumprindo o que é imposto por terceiros.”

direcionamento, estaremos, independentemente dos métodos e/ou abordagens que embasam nosso agir docente, mais aptos para entendermos e manipularmos textos reais, autênticos, sejam verbais, sejam visuais, gestuais etc.

Corroborando essa afirmação, Almeida (2009, p. 178) nos assegura que o fato de termos acesso às habilidades visuais, associando o visual ao conceito de letramento “[...] amplia as possibilidades pedagógicas e promove o desenvolvimento da capacidade crítica dos aprendizes no sentido de exercitar a reflexão sobre o construto ideológico erguido por trás da composição de estruturas semióticas visuais”⁶⁰.

Assim, considerando o fato de que, no passado mais remoto, não havia uma ferramenta capaz de analisar as estruturas visuais, a Semiótica Visual permitiu a leitura, em sentido amplo, de textos imagéticos. Com isso, não queremos dizer que essa proposta, a partir dessas ferramentas que conferem maior precisão na análise visual, seja substitutiva das formas analíticas mais livres e que lançam mão da sensibilidade e criatividade. Pelo contrário, ela é complementar ao campo do *design* visual. (ALMEIDA, 2009)

Finalizamos esta seção que trata de aspectos relacionados à diversidade linguístico-cultural, onde também discutimos brevemente quais textos devem transitar e ser lidos na escola. Em seguida, iniciamos a próxima seção, na qual abordaremos como, historicamente, a cultura foi concebida e como a concebemos atualmente, para podermos alavancar a discussão que envolve a perspectiva intercultural no ensino da língua inglesa propriamente dita.

2.2. O ensino de línguas e o elemento ‘cultura’

Ao longo da história, o aspecto cultural esteve distante de como o concebemos contemporaneamente. A cultura era concebida de maneira bem diferente de como a concepção reinante hoje permeia a literatura vasta que trata do ensino e da aprendizagem de línguas. Antes de tudo, para situarmos de onde partimos, consideramos que não é possível ensinar língua sem cultura. Em outras palavras, compreendemos “língua como cultura”, ou ainda, de forma mais protrusa, “[...] a linguagem é a mais profunda manifestação da cultura, e o sistema de valores das pessoas representa um papel fundamental no modo como usam não somente sua língua materna, mas também como aprendem uma outra língua”, conforme as de Shereyerl e Siqueira (2010, p. 08), com as quais prefaciam o livro ‘Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira’, organizado por Santos e Alvarez (2010).

⁶⁰ A noção de *estruturas semióticas visuais* advém da tradição Sóciosemiótica, inspirada pela Linguística Sistemico-Funcional, desenvolvida a partir dos anos 1990.

É necessário discutirmos o papel da cultura no ensino de línguas, principalmente se levarmos em conta o que acabamos de conceber como pontapé para esses elementos que devem ser entendidos enquanto uma unidade. Por outro lado, vemos a necessidade de contemplar, ainda sobre esse aspecto cultural, o papel do professor em pré-serviço ou já em serviço, cuja função, entre tantas outras, é de mediador cultural. Nesse mesmo sentido, Silva, (2013, p. 28), em referência a Perrenoud (2002), afirma que, “inseridos em uma sociedade moderna em constante transformação, os professores são mediadores e intérpretes *ativos* de culturas, valores, de conhecimentos prestes a se transformar”. Dessa maneira, é necessário que nos atenhamos às questões culturais, principalmente porque, para a finalidade que possuímos, elas têm papel preponderante junto não apenas do ensino, mas, sobretudo da aprendizagem de línguas, uma vez que também entendemos cultura indissociável da língua envolvida no processo de ensinar e aprender a língua inglesa no contexto atual. Passamos, então, a detalhar a evolução da concepção de cultura ao longo do tempo, conforme veremos a seguir.

2.3. A evolução histórica e a concepção atual de ‘cultura’

Dependendo do momento histórico e da perspectiva teórica, o termo ‘cultura’ pode ter vários sentidos. Por essa razão, traremos aqui um rápido percurso, que não será esgotado, dada a vasta produção literária em várias áreas do conhecimento (Antropologia, Sociologia, Artes em geral, Psicologia, Linguística Aplicada, entre outras). Além disso, não é nosso objetivo nos determos com profundidade e minúcia na diacronia da palavra ‘cultura’, mas sim melhor situarmos o leitor, mostrando todo o percurso por que trilharam as várias concepções ao longo de séculos.

A partir de Dourado e Poshar (2010), faremos uma espécie de quadro resumo, onde esclareceremos essas diversas concepções em torno do termo ‘cultura’, destacadas as seguir:

CULTURA	Desde sua origem até o século XVI	“[...] esteve atrelada ao cultivo da terra” (p. 35)
	A partir da 2ª metade do século XVI	“Cultivo do espírito e desenvolvimento da mente” (p. 35)
	Século XVIII – Johann G. Von Herder (1744-1803)	“[...] melhoramento e enobrecimento das qualidades físicas e intelectuais de uma pessoa ou de um povo” (p. 35)
	Wilhelm von Humboldt (1767-1835)	“[...] ampliou a noção de cultura ao sugerir que todas as línguas possuíam uma <i>visão de mundo</i> ” (p. 35)

	XVIII e XIX	“Com inspiração no Iluminismo, cultura era entendida como “[...] a soma de saberes acumulados e transmitidos pela humanidade [...]” (p. 36)
	Edward Tylor	“[...] todos os itens da vida de um povo representam o universo denominado cultura” (p. 37)
	Século XX - Boas	“[...] de todos os aspectos relativos a uma dada cultura, a língua era a chave que dava acesso aos outros aspectos da cultura” (p. 38)
	Século XX - Sapir	“[...] a visão de mundo das pessoas era moldada pela língua” (p. 38)
	Século XX - Whorf	“[...] a estrutura da língua determina a maneira pela qual as pessoas pensam e se comportam” (p. 40)
	Século XX – Sapir/Whorf	“[...] a língua determina o pensamento” (p. 38), hipótese que ficou conhecida como <i>Determinismo Linguístico</i> .

Quadro 2: evolução do conceito de cultura no tempo

Conforme Dourado e Poshar (2010), a grande contribuição advinda da hipótese Sapir/Whorf⁶¹ reflete, sem sombra de dúvida, na concepção segundo a qual língua e cultura são indissociáveis. As mesmas autoras dizem que, para muitos linguistas, “[...] o importante não está exatamente em comprovar a hipótese Sapir/Whorf, mas, sim, no leque de possibilidades que essa hipótese proporciona ao relacionar a concepção de língua à cultura, à sociedade e ao indivíduo”.

Depois de ter recorrido a essa cronologia, para assentar qual é nossa concepção de cultura, começamos a admitir, então, que ela, pelo exposto acima, figura desde uma concepção de algo que é herdado até a noção de cultura como algo construído. Nesse caso, ratificamos que concebemos cultura como sendo socialmente construída, adquirida.

No que se refere especificamente ao ensino de línguas adicionais, normalmente, há o que chamamos de *cultura visível* e *cultura invisível*. A primeira está diretamente relacionada àquela que veicula os aspectos culturais como sendo uma habilidade adicionada às quatro já existentes (ouvir, falar, ler, escrever). Dessa maneira, fica evidente que a concepção de língua é aquela que a considera “um instrumento de comunicação e/ou reflexo de pensamento”. Como cultura visível podemos entender a “[...] produção material, seja ela, arte, literatura, arquitetura ou artefatos da vida diária [...]” (DOURADO; POSHAR, 2010, p. 33). Já a cultura invisível, que se alinha à concepção segunda a qual a língua é interação social, pode ser compreendida como “[...] forma de ver, ser, agir, e pensar o mundo, a qual se constrói nas e pelas práticas discursivas, sendo, portanto, constitutiva da língua e vice-versa.” (p. 34)

⁶¹ Embora façamos menção à hipótese Sapir/Whorf, atualmente, sua validade é relativizada.

Após a exposição sobre os dois tipos de culturas que fizemos, passamos a refletir sobre a necessidade de pensar num ensino intercultural. Em função dos contextos de relação, cada vez mais próximos, entre os povos, as nações, os grupos sociais, observamos que é imprescindível não apenas discutirmos aspectos interculturais, mas vivenciá-los dentro e fora da sala de aula.

Depois de havermos, nesta seção, tratado da evolução histórica do termo cultura, passando por suas diversas e oponentes acepções, chegamos, por fim, à acepção que concebe a língua como cultura, incitando-nos a uma discussão sobre interculturalidade, como seguirá na próxima seção.

2.4. Multiculturalismo e interculturalidade

Uma das nossas finalidades neste capítulo é discutir o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, razão por que é exigido de nós, por conseguinte, trazer algumas tônicas para o processo educativo. O que ora nos desperta a inquietação é a educação linguística, nos termos de Bagno e Rangel (2005). A educação linguística, presumivelmente, por estar ambientada dentro de um quadro epistemológico mais amplo, chamado de ‘educação’, nos impulsiona a envolver em nossa discussão os ‘processos culturais’. Por esse motivo, insistente e veementemente, acreditamos que “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais”, conforme afirma Candau (2010, p. 13).

Quando falamos no aspecto cultural na educação, estamos nos referindo ao espaço escolar como ainda sendo, infelizmente, o lócus de monoculturas, o qual muitas vezes, de maneira inadvertida, tenta fazer dos sujeitos aprendentes exércitos homogeneizados de reprodutores do que se aceita enquanto verdade única. Estranhamente, é esse mesmo espaço escolar por onde trafegam as mais variadas culturas advindas de grupos tão diferentes, tão díspares. É por isso que devemos repensar o papel da escola e atribuir-lhe outros sentidos, sem os quais todos seremos invisibilizados em nossas mais particulares diferenças. Em outras palavras, é uma reflexão que deve nos perseguir a todo instante: “Se a cultura escolar é, em geral, construída, marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizamos as diferenças (...) No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa.” (CANDAU, 2010, p. 25)

Historicamente, nosso planeta se construiu, se constituiu mesmo como o lugar das heterogeneidades. No entanto, os processos relacionados à globalização têm levado a uma pontual homogeneização cultural, o que a todo custo é intensificado pelos mais empoderados

econômica, social, cultural e linguisticamente. Por outro lado, vemos também insurgir-se contra essa mazelada e supostamente válida homogeneização os movimentos que reivindicam seus direitos à diferença (SANTOS; LOPES, 1997), tornando, assim, os lugares sociais visíveis em todo o seu composto multicolorido, onde pululam as heterogeneidades, a diversidade.

Vejamos que há diferenças de toda sorte, desde a questão mais inata até as práticas culturais num sentido que se encerra, sobretudo, na interação com o outro. Entretanto, por motivos de ordem econômica inicialmente (mas não parando nesse aspecto apenas), a tentativa, numa escala quase global, é fazer com que se projetem sujeitos dominados, estando estes numa verdadeira condição de subserviência, passividade e aceitação (sentido literal) para com os dominadores. E isso acaba resultando em algo que naturalmente é detectado como sendo antagônico à ideia de democracia, silenciando, calando, “mutilando” gentes.

Por um lado, a globalização é responsável pela homogeneização cultural. Por outro, “é importante reconhecer que nesse processo constroem-se também espaços de luta e contestação e não apenas de dominação”. (SANTOS; LOPES, 1997, p. 38)

No caso do Brasil, essas ações hostis e castradoras da ‘cultura culta’ e da ‘cultura dominada’⁶² começaram bem lá atrás no momento em que se apossaram destas terras homens brancos, europeizados, com uma visão teocrática que apenas ajudou a dizimar muita gente que não fazia parte desse núcleo etnocêntrico: no primeiro momento, os índios, e, depois, os africanos escravizados e tratados impiedosamente por esses mesmos invasores no território americano.

Hoje, vemos que muitas dessas atrocidades existem, mas com outra roupagem, com outros lemas. Na escola, costumeiramente, no que toca ao ensino da língua materna, vemos que a norma culta/padrão, por exemplo, ainda é a que deve ser priorizada, em detrimento de como realmente a língua funciona nos mais variados contextos, em espaços autênticos de interação. Assim, vemos que são silenciados grupos, que esses mesmos indivíduos não conseguem ver suas práticas linguístico-culturais serem espelhadas, trabalhadas, discutidas no ambiente escolar, pois essas mesmas práticas, de maneira bastante escamoteada, são passíveis de serem consideradas jocosas ou inadequadas para os padrões monoculturais que ainda insistem em referendar a escola.

⁶² “O desafio para a escola seria possibilitar a incorporação da cultura culta pelas camadas populares, sem que essas perdessem o vínculo, o reconhecimento e a valorização de sua cultura de origem.” (SANTOS; LOPES, 1997, p. 37)

No caso do ensino do inglês como língua estrangeira, ainda são marcantes os ecos ideológicos que autorizam e incitam a exclusão, em função de protótipos estabelecidos a partir de duas referências principais – Os Estados Unidos e o Reino Unido, mais especialmente a Inglaterra, surgindo, a partir daí, um verdadeiro universo preconceituoso e distante para aqueles alunos que fazem parte da escola pública brasileira. Estes mesmos alunos aí não se veem inseridos; não conseguem entender que eles podem e, em alguns casos, já fazem parte de uma comunidade de usuários da língua inglesa, simplesmente por acharem que suas práticas linguísticas não podem ser consideradas, já que os referenciais de língua e cultura dominantes nesses *loci* de interlocução, interação, apenas privilegiam os usuários nativos de língua inglesa ou, no máximo, aqueles outros que tenham esses últimos como modelo.

Considerando os aspectos debatidos acima quanto à interculturalidade e ao multiculturalismo, achamos pertinente trazer, antecipadamente, algumas de nossas impressões analíticas sobre o nosso material de análise, – livros didáticos de inglês do PNLD 2012 –, e mais especificamente, sobre o nosso *corpus*, constituído pelas páginas de abertura. Temos, assim, pelo menos, duas conclusões preliminares:

1. Primeiramente, do ponto de vista quantitativo, nas imagens dos livros didáticos, de forma geral, há uma tendência esmagadora que aponta para a anglofonia representada quase exclusivamente por países do círculo interno (países onde a língua inglesa é falada por falantes nativos). Em outras palavras, queremos dizer que os elementos visuais nelas dispostos impedem o leitor/observador de fazer associações entre as imagens às quais ele é exposto e os usuários não nativos, no caso bem específico, nós, brasileiros.

2. Em segundo lugar, os critérios de seleção dos livros didáticos, presentes no Guia do PNLD, são bastante claros quanto aos apelos em prol de um ensino que promova práticas baseadas no multiculturalismo e na interculturalidade, por meio das quais sejam respeitadas as diversidades (étnica, cultural, de gênero, linguística etc.). Entretanto, é perceptível que entre os países do círculo interno, há um destaque maior dado aos Estados Unidos e à Inglaterra, deixando os demais países em posições periféricas, cujas implicações serão abordadas detalhadamente no capítulo referente às análises.

Por razões como essas expostas acima, há a necessidade de discussões inesgotáveis sobre o multiculturalismo para que, no espaço escolar, nossas práticas sejam revistas. Neste instante, cabe nos questionarmos se de fato estamos promovendo um ambiente multicultural na escola.

Observando suas bases históricas, vemos que o multiculturalismo nasceu em meio às reivindicações, em espaços onde circulam vidas, sujeitos sociais em luta pelo reconhecimento de suas próprias identidades culturais. Assim, detectamos que ele somente adentrou os espaços acadêmicos recentemente, havendo, portanto, a urgente necessidade de mais produção e, conseqüentemente, impulsionando mais engajamento e fortalecimento para inclusão definitiva tanto em formação inicial quanto continuada. Somente seguindo essa perspectiva multicultural, poderemos assegurar que o ensino de língua inglesa seja um processo real e efetivo, de inclusão, de espelhamento, de participação, de utilidade na vida desses sujeitos que finalizam a educação básica no Brasil, sem terem suas histórias pessoais, relativas à sua língua e cultura maternas, apagadas.

Existem, de acordo com Candau (2010, p.19), duas abordagens em relação ao multiculturalismo, uma chamada de *descritiva* e a outra, *propositiva*.

A ‘descritiva’

[...] afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais. Vivemos em sociedades multiculturais. Podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. O multiculturalismo na sociedade brasileira, como já foi destacado, é diferente daquele das sociedades europeias ou da sociedade estadunidense. Nessa concepção se enfatizam a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico.

Já a ‘propositiva’ possui um viés mais complexo, por meio do qual são erigidas bases de reivindicação com vistas à transformação do cenário social, levando-a a efetivas mudanças em benefício de quantitativo de pessoas. Nesse sentido, existe um número bem vultoso que trata das diversas concepções e abordagens do multiculturalismo, porém como fez Candau (2010), apenas mencionaremos três delas: o *multiculturalismo assimilacionista*; o *multiculturalismo diferencialista* ou *monoculturalismo plural*; e, por fim, o *multiculturalismo interativo*, ou *interculturalidade*, que é exatamente o que nos subsidiará a enxergar essas possíveis nuances que possibilitem mudanças nos paradigmas do ensino da língua estrangeira imprimindo, assim, um caráter mais democrático na prática docente.

Para Walsh (2001 *apud* Candau, 2010, p.23), os conceitos em torno da interculturalidade não se reduzem a um número muito pequeno. São pelo menos cinco. Adotaremos três deles, pois pensamos que dão conta de espreiar clareza suficiente do termo para os nossos objetivos neste texto. Assim, podemos entender interculturalidade como “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em

condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”, sem, portanto, haver nenhuma espécie de subjugo, relação de superioridade/inferioridade entre quaisquer das partes. Também a interculturalidade pode ser entendida como “um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença”.

Algo que salta aos nossos olhos é exatamente a valorização da diferença frente ao que há pouco discutíamos sobre o espaço escolar. Neste mesmo, como já observamos, embora seja um lugar onde naturalmente se cruzam ‘os diferentes’, ainda há uma força motriz que impulsiona as práticas, as crenças, os valores e consequentemente os sujeitos a pensarem e agirem de maneira padronizada, igual, universal; é a cultura⁶³ do *mono* imperando. E a perspectiva intercultural vem romper exatamente com essa ideia de semelhança, trazendo para o seu bojo de preocupações o papel das diferenças, estas últimas ocupando, assim, o lugar de destaque na discussão. A interculturalidade pode, ainda, ser concebida como “um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados”.

Para pensar a perspectiva intercultural, é possível elencar algumas das características que o ‘intercultural’ suscita, de acordo com Candau (2010):

- ✓ Relações de troca entre grupos culturais dentro da sociedade.
- ✓ As culturas estão continuamente se reconstruindo.
- ✓ A hibridização cultural leva a identidades abertas.
- ✓ As culturas não podem ser consideradas puras.
- ✓ Não há um ingênuo e inocente romantismo permeando as relações culturais.
- ✓ Diferentemente de românticas, as relações culturais são históricas.
- ✓ As relações culturais são atravessadas pelo empoderamento ou por sua falta.
- ✓ As relações são pautadas na hierarquização, gerando assim o preconceito e a discriminação de uns para com outros grupos.

Assim, permeados por esse universo de valores interculturais, onde prevalece o sentido do intercâmbio cultural, por sujeitos híbridos, as culturas não mais podem ser consideradas puras, perdendo assim o sentido de sustentar a lógica da superioridade de determinadas

⁶³ O termo ‘cultura’ aqui perde a conotação que temos adotado em outras ocorrências. Aqui nos referimos ao termo como próximo das acepções de ‘comportamento’, ‘ato’, ‘maneira’.

culturas em relação a outras. E a escola como lugar legitimado pela educação (em todos os sentidos possíveis), onde os indivíduos, desde muito cedo, passam a frequentar, e nela ficam por muitos anos, não pode se manter neutra, idílica, ou mesmo romântica; ela precisa sim discutir a diversidade cultural sem subalternizar quaisquer que sejam os grupos, tirando-lhes da periferia e trazendo-lhes para o centro da discussão. Infelizmente, a escola ainda tem sido palco de folclorização (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013) em referência a grupos culturais determinados. E para que, de fato, ela assuma uma postura intercultural, é preciso adotar/ trilhar, conforme Candau (2010), os seguintes caminhos:

✓ “Reconhecer nossas identidades culturais”. (p. 25)

Nesse primeiro momento, em favor de uma tomada intercultural, é crucial um processo reflexivo onde seja central, tanto num plano individual quanto coletivo, o reconhecimento de quem somos, quais são nossas raízes e redes identitárias, como são chamadas essas identidades, gerando um verdadeiro exercício de conscientização cultural.

✓ “Desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar”. (p.27)

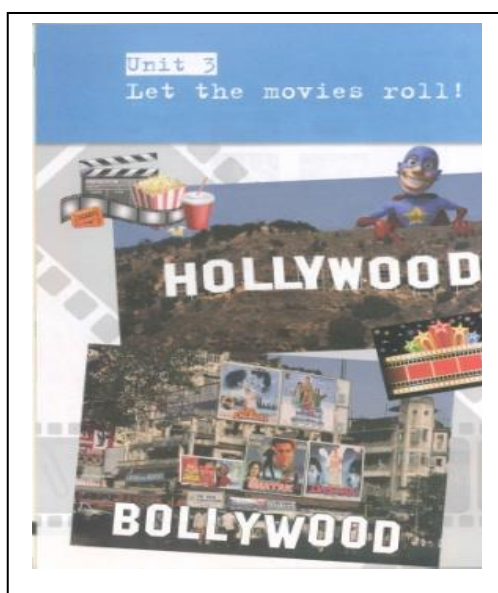
Quando nos referimos a daltonismo, pensamos na incapacidade de enxergar a alteridade, desprestigiando qualquer manifestação cultural que esteja na esteira da diversidade, favorecendo assim uma postura essencialmente monocultural. Essa atitude se revela enquanto algo imprescindível nessa dimensão da interculturalidade, pois tem como implicação, no plano imediato, o reconhecimento de práticas culturais de determinados alunos, por exemplo, sobretudo aqueles que estão imersos em contextos culturais normalmente desprestigiados. No mais mediato, em que trazemos a discussão sobre o ensino do inglês, observamos que os padrões culturais ingleses e estadunidenses tendem a sair de cena, cedendo lugar a outros grupos igualmente anglófonos, porém normalmente invisibilizados pelo livro didático, pela mídia, pela educação formal.

✓ “Identificar nossas representações dos outros”. (p. 28)

Nesse nível da caminhada, é evidente que, para nos tornarmos sujeitos mais interculturalmente conscientes, temos a necessidade de analisar como entendemos/representamos a alteridade, estabelecendo, a partir daí, quem é o ‘eu’ e quem são os ‘outros’, aqueles que nomeamos como os diferentes.

✓ “Conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural”. (p. 32)

Retomando os caminhos apontados por Candau (2010), entendemos que nosso objeto de estudo exige reconhecimento e lugar para que sejam debatidas questões incidindo diretamente no (re)conhecimento de nossas identidade culturais; na policromia presente nas diferentes diferenças coexistentes; na forma como representamos o outro; e no entendimento, de acordo com o qual, na prática docente, de modo bem especial, na lide com as imagens do livro didático de inglês, há muito a ser feito no que diz respeito aos processos de negociação cultural. Na contramão, em alguns contextos, esses processos parecem esquecidos ou postos em planos não visíveis a olho nu, por exemplo, em elementos imagéticos como os do exemplo a seguir. Coloquemos, então, nossas lentes! Vejamos a página de entrada da unidade 3 do livro *Prime: inglês para o ensino médio*, volume 2, na página 38.



Onde, como um estudante brasileiro do ensino médio pode se ver fazendo parte de processos culturais, imagetivamente falando, dentro de uma composição como esta? Nesta composição, onde a indústria cinematográfica americana está superposta, gozando de espaço privilegiado quanto à saliência? Fica, portanto, marcado o que deve ser entendido por anglofonia: no máximo, o círculo externo, mesmo que os representantes deste sejam 'engolidos' pela cultura hegemônica dos EUA.

Porém, há saídas. Uma delas é partirmos para o enfrentamento do posto. Como e quando podemos fazer isto? Ao objetivarmos o ensino de uma língua/cultura, ao dispensarmos tempo e ações em prol da leitura de textos visuais. Deste modo, concepções ideológicas como essa não passarão despercebidas, se fortalecendo como cultura hegemônica, deslegitimando “[...] dialetos, saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente.” (CANDAU, 2010, p. 21)

Por fim, corroborando o que dissemos acima, como atesta a autora, uma saída plausível é usar lentes para enxergar os vários matizes culturais, expressos por pontos de vista, filiações identitárias, perspectivas diversas adotadas, que se presentificam em nossas práticas docentes cotidianas (CANDAU, 2010).

Com nossos olhos sob essas lentes focais, encontraremos espaço para não somente discutirmos como também respaldarmos, de forma mais específica, o ensino da língua inglesa nas bases que fundamentam a interculturalidade, tendo como fato motivador os padrões universais da ocidentalidade vinculados, com ênfase, ao Reino Unido e aos Estados Unidos, especialmente, ainda reinantes na escola, nos discursos proferidos, nas imagens dos livros didáticos que veiculam esta mesma ideologia.

2.5. Ensino do inglês e interculturalidade

Retomando a concepção de língua como elemento de cultura, resgatamos, ao mesmo tempo, nessa dimensão que traz a diversidade cultural, um dos precursores da interculturalidade no Brasil: Paulo Freire (MENDES, 2010). De uma forma geral, para a educação como um todo,

Ele convidou professores, alunos, estudiosos, filósofos, e instituições em geral a pensarem num novo modo de posicionamento em relação à educação, chamando a atenção para a necessidade de se construir espaços de criação, liberdade e respeito mútuos, assim como para o desenvolvimento do diálogo entre diferentes culturas. (MENDES, 2010, p.56)

A remissão ao princípio freiriano da dialogicidade cultural justifica-se, logo aqui, no primeiro instante desta seção, tendo em vista sua relevância para todas as áreas da educação, nas quais está também incluída a educação linguística. Mais especificamente, nossos interesses vão em busca de respostas para questões sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, entremeando pontos que envolvem o aspecto cultural. Nesse tocante, pensando nos processos de ensinar e aprender a língua inglesa, emerge um dos pontos centrais de nossa tese: a interculturalidade.

Diferentemente do que acreditam alguns, cremos no papel da interculturalidade, no que pese a indissociabilidade entre língua e cultura⁶⁴. A interculturalidade,

[...] ao contrário de contribuir para reforçar uma posição de submissão ou de dominação, como alertam alguns, incentivaria o desenvolvimento de uma postura crítica dos aprendizes em relação à língua que estão aprendendo, fazendo-os refletir, sobretudo, sobre o impacto e a hegemonia da cultura de língua inglesa no mundo.

⁶⁴ O sentido de cultura adotado aqui é a de cultura invisível, em referência “[...] às atitudes, valores, crenças, maneiras de pensar e agir dos membros de uma sociedade”. (DOURADO; POSHAR, 2010)

Pensando na perspectiva de Clyne (1994, p.1), segundo a qual “a linguagem é a mais profunda manifestação da cultura [...]”, corroboramos de uma vez por todas a indissociabilidade entre língua e cultura, porém é preciso que não entendamos esses aspectos culturais como a produção literária, informações ligadas à religião, folclore, artes plásticas, arquitetura etc. de países onde se fala a língua-alvo. Essa seria a concepção de cultura visível, aquela normalmente aclamada pela abordagem comunicativa, posto que a cultura-alvo era entendida como uma quinta habilidade, além de ouvir, falar, ler e escrever.

Dessa maneira, integrando às nossas reflexões sobre a prática docente a questão cultural, mais especificamente o respeito à diversidade, o diálogo com outras culturas tanto em nível local, regional, nacional quanto internacional, estaremos legitimando a prática intercultural no nosso cotidiano docente, tendo como corolário natural a possibilidade de estarmos contribuindo para a emancipação de sujeitos aprendentes e usuários do inglês que não necessariamente se curvem perante a língua/cultura alvo, cuja ideia de padronização advém de países histórica, política e economicamente dominadores. Esperamos que esse mesmo usuário seja capaz de negociar entendimentos com seus interactantes, superar o *apartheid* cultural que até hoje, lamentavelmente, ainda coloca grupos em polos onde se encontram antagonicamente os dominadores e os dominados.

Por fim, diante dessa perspectiva intercultural, pensamos que é possível nós, brasileiros, sermos usuários do inglês não apenas na situação de termos de viajar para um país de língua inglesa. Em função de as distâncias estarem sendo cada vez menores, de os recursos tecnológicos terem aproximado muito a população mundial, o inglês passou a ser a língua dessa comunidade globalizada, razão por que ele acabou obrigatoriamente sofrendo mudanças em seu perfil, ou seja, hoje o inglês é de quem quer que o use; não mais pertence apenas aos falantes nativos, especialmente aqueles incluídos pelo círculo interno.

Neste momento, é preciso nos questionar sobre qual inglês estamos aprendendo/precisando aprender hoje. Será aquele mesmo que, para aprendê-lo, tínhamos exclusivamente como modelos imagéticos, em que ecoam culturas, ideologias discursos e especificidades linguísticas, advindos de usuários de determinados países? Ao nos defrontarmos com essas e outras perguntas, passamos a ver que o inglês a que damos nossos créditos, em função de todas essas configurações que convidam a interculturalidade, em escala planetária, ultrapassou a alcunha de inglês como língua estrangeira. Cabe, agora, passarmos a discutir a língua inglesa numa perspectiva pluricêntrica, desterritorializada.

2.6. A língua inglesa numa perspectiva pluricêntrica

Conforme já discutimos, estamos vivenciando uma era em que o inglês adquiriu um caráter que, sem sombra de dúvida, exige um trato mais diferenciado no ensino do que a ele foi dispensado em momentos anteriores. Referimo-nos às inúmeras terminologias propostas para dar conta de dimensionar seu alcance por todo o planeta. Assim, já ouvimos falar em diversas terminologias, tais como: New Englishes/ Kachru; Nuclear English/ Quirk; English as an International Auxiliary Language/ Smith; General English/ Ahulu; World Standard Spoken English/ Crystal (ERLING, 2000).

Esse caráter transnacional atribuído ao inglês, conforme Siqueira (2011), tem sido discutido por: Kachru (1990), Phillipson (1992), Canagarajah (1999), Cox e Assis-Peterson (1999), Pennycook (2001), McKay (2002), Rajagopalan (2004), Rubdy e Saraceni (2006), Jenkins (2007), Kumaravadivelu (2008), Siqueira (2008), Sharifian (2009), El Kadri (2010), entre tantos outros.

Entretanto, parece que duas propostas terminológicas são as mais utilizadas na literatura atualmente: Inglês como Língua Franca (ILF) e Inglês como Língua Internacional (ILI). Diante dessa nova ordem linguística, o inglês é considerado a “língua da galáxia”, conforme Gimenez (2001, p. 296). E como participantes/usuários locais de uma comunidade global, precisamos ressignificar como/qual inglês ensinamos. É nesse sentido que passamos a repensar em quais são as implicações pedagógicas do ILF.

O ILF, segundo Siqueira (2011, p. 90), é o novo inglês utilizado entre “[...] falantes não nativos de línguas maternas distintas”. Ensinar o ILF, portanto, nesse novo cenário, não pode mais se limitar aos padrões normativos e impostos por falantes nativos. “Ensinar ILF requer uma visita diária a várias fronteiras, elegendo-se novas prioridades, dentre as quais, as pedagogias mais adequadas para tal realidade”. (SIQUEIRA, 2011, p. 90)

Em função de toda essa onda de mudanças geopolíticas, e consequentemente linguísticas, o aspecto intercultural merece ser adotado como possibilidade de oferecer aos nossos aprendentes possibilidades de encarar a alteridade sem subserviência, com enfrentamentos políticos de toda sorte, sobretudo alavancando a emergência de compartilhamento de redes identitárias entre essas comunidades de usuários.

O inglês, por exemplo, para McKay, é tido como Língua Internacional. Segundo Siqueira (2011), para McKay, a língua adquire tal *status* em decorrência do grande número de falantes nativos. Já Siqueira(2011), por outro lado, diz que para Widdowson (1994) o ILI passa a servir não apenas às comunidades de falantes nativos. Já Jenkins (2007) e Alptekin (2002) parecem preferir o ILF, de acordo com Siqueira (2011).

Embora ainda divergentes os posicionamentos frente a uma terminologia única, observamos que, de modo geral, ambos os termos, ILF e ILI, caminham rumo aos mesmos objetivos, dentre os quais podemos entrever a descentralização dos padrões linguístico-culturais, ou seja, atualmente, dado o número de falantes não nativos ser superior ao número de nativos, e o inglês ter sido a língua da comunicação em escala mundial, não há como mais seguir essas prescrições imperialistas, relativas aos Estados Unidos da América e à Inglaterra, mais especificamente. É recorrente a tendência segundo a qual, inevitavelmente, devemos imprimir ao inglês uma característica que parece ser marcante: sua mestiçagem.

Conforme Kachru (1985), há três círculos concêntricos, dentro dos quais se situam os países onde o inglês é falado como língua nativa; os países onde o inglês é falado como segunda língua; e aqueles onde ele é falado como língua estrangeira, entre os quais mencionamos o Brasil. Porém, ao longo desta nossa discussão, inevitavelmente, passamos a questionar o adjunto adnominal “estrangeira”.

Hoje, em função dessa ‘mestiçagem linguística’, não há mais como separarmos tão fielmente esses falantes, etiquetando-os, como se todos os usuários na órbita planetária se incluíssem categoricamente dentro desses círculos fechados. Por essa razão, optamos por conceber, em vez dessa proposta, uma espécie de *anglofonia híbrida*.

Outrossim, devemos rever a questão que aponta para o percentual que mostra um número muito mais vultoso de falantes não nativos, cuja interações acontecem em contextos eminentemente autênticos. Dessa forma, resta inegável o entendimento que retira a ‘posse’ das potências imperialistas, passando a figurar o inglês como língua pertencente a quem quer que o use. Por essa razão, devemos pensar se o círculo em expansão deve ser entendido como aqueles que falam o inglês como língua estrangeira, conforme propõe Kachru (1985), pois, segundo concepção dicionarizada, estrangeiro é aquele que não é natural do país onde se acha. Sendo assim, dada a desterritorialização e pluricentricidade do inglês, ele não pode mais continuar sendo ‘estrangeiro’ (HOUSE, 2010). Afinal, ele passou a ser usado em qualquer lugar, por qualquer pessoa, diferentemente de outros tempos, em que era bastante comum a ideia que veiculava afirmações como esta: ‘o inglês deve ser falado como nos Estados Unidos/ na Inglaterra’.

Por todas essas razões, de acordo com Siqueira (2011, p. 93), que se baseia em Jenkins (2000), devemos compreender, de uma vez por todas, que:

[...] ao invés de ficarmos presos ao passado, é muito mais produtivo olharmos para a frente e buscar enxergar maneiras pelas quais possamos tornar essa língua mais democrática interculturalmente, sob a custódia de

todos os falantes que a usem para se comunicar, não importando quem são e onde estão essas pessoas.

Frente a todo esse arsenal de motivos, entre os quais citamos a desterritorialização do inglês ou a assunção de seu caráter pluricêntrico, como queiram, ainda há aquele que trouxemos em seção anterior, que tratava da indissociabilidade dos elementos língua/cultura. Em relação a esse ‘corpo/sangue’, metáfora que imprime um caráter indissolúvel entre ‘língua’ e ‘cultura’, precisamos repensar quais são as implicações para o ensino desse inglês mestiço e real.

Para Rajagopalan (2010b, p. 185), “a ideia de que línguas são indissociavelmente atadas a culturas específicas faz parte da imaginação popular”. Principalmente por esse motivo, nos remetemos ao *corpus* de nossa tese, encontrado no material de análise, ou seja, as sete coleções de livros didáticos do Ensino Médio selecionadas pelo PNLD 2012, sobre o qual vamos empreender um olhar analítico e discutir, entre outros pontos, a questão que trata desse imaginário popular em relação à cultura, ou às culturas, que devem ou que estão atreladas à língua inglesa atualmente.

Assim, dadas as características inegáveis dessas comunidades anglófonas dispersas no mundo, sem fronteiras tão definidas, cabe realmente reavermos que língua ensinamos e que cultura(s)⁶⁵ a ela está/estão atreladas. Eis a razão primeira e última de pensarmos, como discutimos em uma das seções acima, a perspectiva intercultural como possibilidade de medirmos as tensões culturais que se avizinham dos sujeitos que circulam em nosso universo tátil, sobretudo nossos alunos, os quais precisamos conscientizar da necessidade de não apenas serem situados como partícipes de uma constatada diversidade cultural, mas agentes, participantes ativos de situações em que é necessário usar estratégias de relação entre indivíduos e grupos diversos. Em outros termos, se pensarmos a docência, no nosso caso, o ensino e aprendizagem do inglês por esse viés intercultural, estaremos não apenas constatando/reconhecendo a diversidade linguístico-cultural, e sim incitando uma prática efetivamente interativa, estabelecendo assim um verdadeiro diálogo cultural entre nossos alunos e outros grupos, fazendo com que eles façam reflexões acerca de sua própria cultura e a cultura do(s) outro(s).

Considerando as questões que apontamos neste capítulo, sobre o ensino e aprendizagem do inglês na contemporaneidade, certamente não conseguimos, com total amplitude, dar conta de todas as nuances que o fenômeno exige, porém acreditamos ter

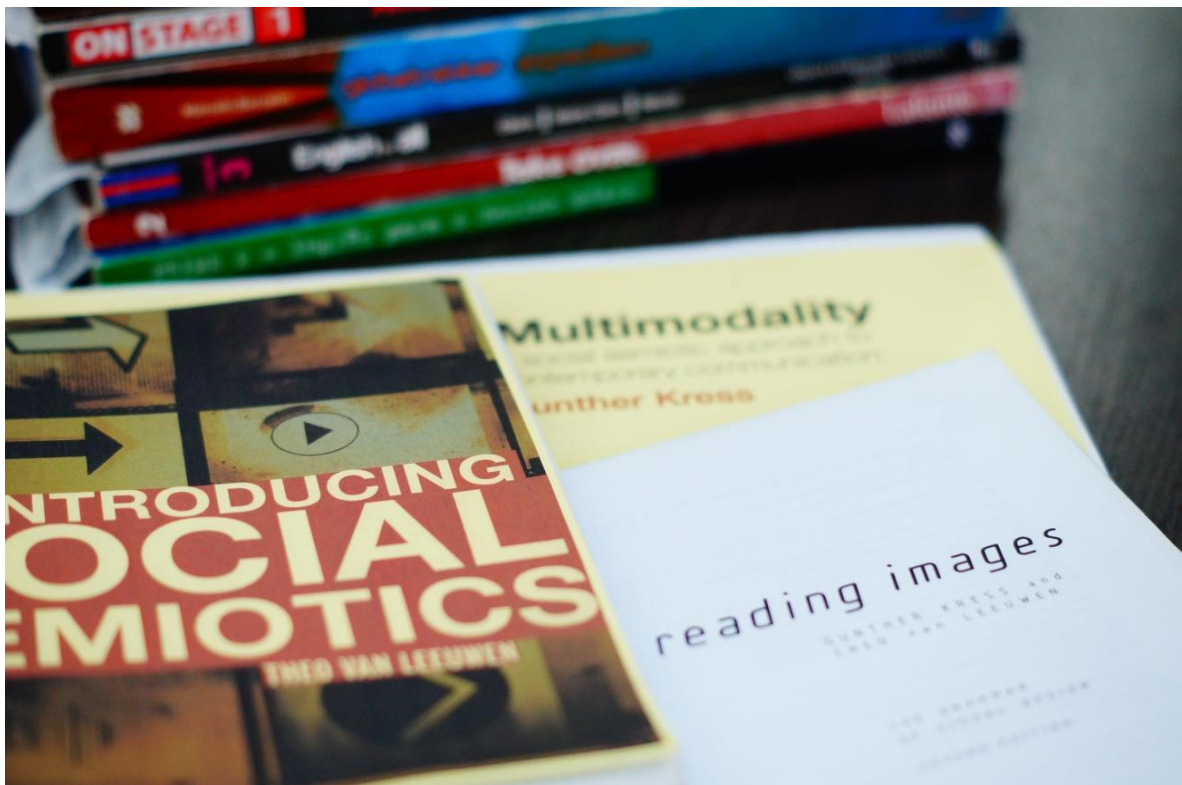
⁶⁵ Tanto cultura visível quanto cultura invisível.

discutido questões principais que poderão auxiliar nosso capítulo de análise, último a compor este trabalho de tese. Tentamos, na medida do possível, atender ao que Calvo e El Kadri (2011, p. 38) mencionam como necessidade de pesquisas, ou seja, contemplar a discussão que envolve o ILI/ILF na “formação de professores”, “abordagem de aspectos culturais” e “análise de livros didáticos utilizados nas escolas”, sendo este último ponto a parte central de nossa tese.

Apresentamos e discutimos até aqui sobre ensino e aprendizagem, formação de professores, cultura, interculturalidade, multiculturalismo, ensino do inglês numa perspectiva pluricêntrica, sempre tentando estabelecer diálogos com nosso objeto de estudo. No próximo capítulo, discutiremos mais outro fundamento teórico que se dedica a composições imagéticas, a partir do que postulam os pressupostos do letramento visual, dando especial destaque às especificidades da função composicional da GDV, olhar teórico que lançaremos sobre as imagens contidas nos livros didáticos de língua inglesa, conforme constataremos no último capítulo.

Capítulo 3

Partindo das ideias fundantes sobre letramento(s) rumos às imagens do livro didático de inglês do ensino médio: uma abordagem do letramento visual e da GDV



“‘Ver’ resulta de uma transformação dos estímulos visuais em imagem, operação essa que, primeiramente, reduz um objeto de várias faces a uma, e que imprime na confecção da imagem vista traços de historicidade.”

Harkot-de-La-Taille, (2014, p. 19)

Para que consigamos alcançar os objetivos presentes logo na introdução desta tese, verificamos a necessidade de prosseguir oferecendo uma paisagem teórica que subsidie a discussão na parte final, onde teremos nossas construções analíticas, que envolvem diretamente o escrutínio de imagens do livro didático de língua inglesa do Ensino Médio, tomando como parâmetro o inglês como língua internacional⁶⁶.

Assim, no capítulo I, discutimos a questão do ensino e da aprendizagem de línguas, especialmente da segunda língua, mas, no nosso caso, a tônica recai ainda mais precisamente sobre o ensino e aprendizagem do inglês como língua desterritorializada. Inevitavelmente, tivemos que passar pela discussão que remete à formação de professores, inicialmente. Em seguida, discutimos o ensino de cultura, numa perspectiva que concebe ‘língua’ indissociável de ‘cultura’. Para chegar aí, fizemos uma retomada histórica das concepções de cultura. Por fim, para nos aproximarmos da questão central de nossa tese, pelo menos no que se refere ao caráter terminológico, que é a língua inglesa na perspectiva pluricêntrica, trouxemos as contribuições de dois horizontes teóricos que se imbricam: multiculturalismo / interculturalidade e ensino de inglês numa perspectiva pluricêntrica.

Neste capítulo, tocaremos em pontos, como letramento, multiletramentos (ou letramentos múltiplos), multimodalidade, letramento visual, para só então abordarmos a parte central de nossos anseios dentro de nossa investigação: a leitura de imagens.

Justificamos essas escolhas como pano de fundo teórico, tendo em vista que, para chegarmos a uma noção de ‘letramento visual’, de cujo domínio extraímos nosso *corpus* – as páginas de abertura, levando em consideração alguns elementos imagéticos, de livros didáticos –, fomos mostrando didaticamente as bases na esfera da linguagem que lida com as práticas sociais, em que a noção de letramento, primariamente, e seus desdobramentos, em momento posterior, vão dar no destino a que queremos chegar – letramento visual. Nessa sequência, nos ultimamos com a questão da imagem pelo prisma do letramento visual, pois consideramos que o mundo atual não funciona mais de acordo com a monomodalidade, mas possui uma espécie de paisagem semiótica plural: além dos textos verbais, saltam aos olhos os textos não verbais. Em decorrência desse fato, discutiremos os domínios da semiótica social e sua relação com a proposta da gramática do design visual, pois nesta última estão situados nossos critérios de análise das imagens. Por fim, criamos uma seção para o livro didático. Sobre este último, abordaremos o contexto em que ele se situa dentro da educação linguística, além de outros aspectos relevantes.

⁶⁶ Dentro de nossa tese, assumimos que outras terminologias podem ser entendidas no lugar desta, como por exemplo: inglês como língua franca, inglês pluricêntrico, inglês como língua desterritorializada, etc.

3.1. Letramento: os fundamentos

Nas últimas décadas, os estudos sobre letramento têm redimensionado o ensino de línguas no mundo, trazendo contribuição tanto para o ensino de línguas maternas quanto estrangeiras. Para um melhor entendimento do termo, partiremos de sua base etimológica.

O termo *letramento* advém da palavra inglesa *literacy*⁶⁷ (FARIAS, 2007). No Brasil, foi dado especial contorno ao paralelo ‘alfabetização e letramento’, tendo como referência a realidade do ensino da língua materna. Nesse terreno, tivemos como expoentes o trabalho de Soares (2002). Além dela, houve outros pesquisadores, tais como: Kleiman (1995) e Tfouni (1995).

Encontramos entre os diversos conceitos de letramento uma das teses centrais, segundo as quais *letramento* deve ser entendido envolvendo diretamente as práticas sociais. Street (2014[1995]) vai além da questão entre escrita e oralidade, dentro daquela perspectiva afincada nas bases cognitivas⁶⁸. Pontuamos que, além da herança anglo-saxã, temos a francesa, através da qual compreendemos “[...] as práticas de letramento como construções culturais, sujeitas a variações no espaço e no tempo” (BUNZEN, 2014, p. 9).

Como já afirmamos, Street (2014[1995]) estabelece críticas sobre a concepção dicotômica que envolve apenas a oralidade e escrita, a qual ele chamou de ‘modelo autônomo’. Nesse modelo, em que é possível ‘medir’ o nível de letramento dos sujeitos, a compreensão sobre o termo é restrita à concepção que envolve única e exclusivamente as capacidades cognitivas do sujeito, o que foge completamente do que o autor propõe a partir do ‘modelo ideológico’ de letramento. Diferentemente, ele acredita que dentro da esfera de entendimento desse ‘modelo ideológico’, as pessoas vivem práticas sociais e concretas em que há diferentes ideologias e relações de poder. Nesse tocante, Bunzen (2014, p. 09) afirma que “vivemos práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, questões de identidade e as relações entres os grupos sociais.” Em outras palavras, ele diz: “as práticas letradas são produtos da história, da cultura e dos discursos.” (BUNZEN, 2014, p.09).

Além dessas questões colocadas por Street (2014[1995]), atualmente, devemos atentar para o termo ‘letramentos’, no plural, dadas a pluralidade e a diversidade de nossas interações em uma sociedade cada vez possuidora de facetas novas, incitando assim demandas que nos

⁶⁷ Palavra da língua inglesa que corresponde à ‘letramento’ ou ‘literacia’, em língua portuguesa.

⁶⁸ Nessa perspectiva cognitiva, o sujeito pode ter seu nível de letramento medido/quantificado, concepção que se afasta do modelo ideológico proposto por Street (2014[1995]).

fazem pensar em identidades fragmentadas, híbridas que nos constitui. Muito mais que pela diversidade de interações, falamos em letramentos múltiplos pelas diversas semioses espalhadas pelo mundo.

O mesmo autor diz que “[...] é bem mais adequado pensar em interações oral/letrado do que buscar exemplos de oralidade ‘pura’ ou de letramento ‘puro’.” (STREET, p. 160, 2014). Embora o autor faça menção incisivamente ao modo verbal, em suas vertentes oralidade/escrita, fazemos uma extensão no pensamento para os outros modos semióticos, negando essa mesma ideia de pureza, Como é mencionado a seguir, não apenas o letramento (relacionado à língua escrita) ‘fixa’ a natureza evanescente do som e da experiência. Tal realidade é típica também de outras linguagens. Street (2014, p. 160) argumenta que “[...] o letramento não é singular quanto a isso: a linguagem em geral e diversas formas de pintura, rituais, narrativas etc. compartilham essa característica.”

Continuando na esteira que envolve a compreensão sobre letramento, Irineu e Baptista (2010, p. 04) afirmam que o termo a ser usado deve ser ‘letramentos’, “haja vista a dinamicidade observada dos usos da linguagem nas mais diversas situações cotidianas”. A emergência dessa concepção pluralizada de letramentos resulta em outros conceitos, tais como letramentos múltiplos ou multiletramentos. Por outro lado, Rojo (2009) afirma a existência de multiletramentos em função dos muitos letramentos já existentes: digital, midiático, visual etc. A esse rol exemplificado pela autora anterior, acrescentamos o letramento multicultural (TÍLIO, 2013).

Na próxima seção, enfatizamos a realidade conceitual e as perspectivas dos multiletramentos, por meio dos quais o mundo contemporâneo se diz e é dito, sobretudo dando um especial destaque para ‘os multiletramentos na escola’, ainda mais especificamente na educação de línguas.

Aliás, sobre essa questão, entendemos que a educação linguística deve adotar concepções vinculadas às práticas letradas. Vale, assim, destacar que essas bases fundantes a que nos referimos no título deste capítulo se referem à tentativa de conduzir a leitura deste texto, dedutivamente, indo de noções mais gerais – letramento(s) –, passando pelos multiletramentos, até chegarmos à noção mais específica – no caso, o letramento visual –, que está a serviço, de modo particular, da nossa tese. Este, perfeitamente, nos ambienta para expormos mais detalhadamente as categorias da GDV a serem utilizadas para a análise do nosso *corpus*.

Em outros termos, a função composicional servirá de ferramenta teórico-metodológica, enquanto macrocategoria de análise, habilitando-nos a ler as imagens presentes

nas páginas de entrada do livro didático de língua inglesa do Ensino Médio, e, principalmente, a (re)construir significados a partir daí.

3.2 Multiletramentos: para a além da palavra escrita

Como vimos acima, a palavra *multiletramentos* enseja “práticas também social e historicamente situadas, que estão culturalmente dispostas pelos usuários de uma língua quando do funcionamento de práticas de escrita não menos específicas” (IRINEU; BAPTISTA, 2010, p. 04). Trata-se, em outras palavras, de uma forma de letramento que vai além do texto escrito. Em outros termos, Tílio (2013) diz que “a teoria de multiletramentos no ensino e na aprendizagem preocupa-se com conscientizar os aprendizes acerca dos modos culturais de ver, descrever, explicar, entender e pensar”. Conforme o mesmo autor,

[...] os multiletramentos incorporam ainda outras práticas de letramento não contempladas pela educação mais tradicional (baseada em teorias de linguagem mais tradicionais), tais como o letramento visual, o letramento digital, e o letramento multicultural. Soma-se a essas práticas de letramento o chamado ‘letramento crítico’; na verdade, letramentos críticos, pois trata-se da atitude crítica, reflexiva e problematizadora, com a qual todas as práticas de letramento devem ser identificadas. (TÍLIO, 2013, p. 67)

Nesse tocante, podemos dizer que se trata de uma realidade multifacetada que permite ao aprendente de línguas, na contemporaneidade, lidar com mais semioses que as tradicionalmente estudadas por nós no nosso cotidiano, sem nos prendermos a uma específica. Portanto, nessa realidade dos multiletramentos, passamos a lidar com gêneros discursivos diversos nos espaços sociais, os quais ressignificam as formas de interação, vendo outros sistemas sýgnicos, além do produto linguístico, numa proporção que contempla o processo, este visualizado nas produções linguísticas e como elas ‘marcham’ na vida social dos interactantes. Outrossim, vale, nesse tocante, considerar que os gêneros podem ser os mais diversos, os primários e os secundários; os ligados a instituições, como a escola e a universidade; os ligados à família; à rua etc.

Dessa maneira, a partir dessa ótica dos multiletramentos, pensamos que a figura do texto verbal, se visto como sem o aparato não verbal como regra, não mais consegue dar conta das plurais demandas ocorridas nesse início de século, momento em que a letra do texto verbal, ousamos dizer, parece ter atraído menos atenção do que os olhares, usos e significações atribuídas ao texto não verbal.

Essas reconfigurações sociais, de muitas maneiras, têm trazido certo destaque para imagens, o que de uma forma geral se deve ao fenômeno conhecido como globalização⁶⁹. Esse *Zeitgeist* ‘globalizado’ que vivemos agora incita, por parte de cientistas sociais e pesquisadores em geral, sugestões de termos que consigam dar conta de nominar o tempo das atuais demandas. Assim, Tílio (2013, p. 61) faz um apanhado das muitas nomenclaturas existentes hoje sobre o atual momento sócio-histórico: “pós-modernidade”, “contemporaneidade”, “modernidade tardia” e “modernidade líquida”. Ainda podemos acrescentar a essas, outras denominações mencionadas por Lopes (2013a, p. 18), na introdução do livro que ele organizou⁷⁰: “modernidade reflexiva”, “mundo em descontrole” ou “modernidade recente”. Essa última, inclusive, dá nome ao livro que organizou como *festschrift*⁷¹ para Antonieta Celani, intitulado ‘Linguística Aplicada na modernidade recente’.

Independentemente do termo ou nomenclatura utilizada, devemos nos dar conta de que não devem existir essências de culturas e identidades prontas e acabadas. Não existe uma linha que pode demarcá-las, indicando purismos. Pelo contrário, é necessário desessencializá-las (LOPES, 2013b, p.231). Se assim fosse, seria impossível concebê-las como múltiplas e fragmentadas ao mesmo tempo, conforme postulam os novos estudos sobre letramentos. Aliás, Lopes (2013b, p. 232) vai adiante e diz que “[...] hoje há uma tendência cada vez maior de compreender nossas sociabilidades de classe social, raça, identidade, gênero, sexualidade etc. como móveis, transitórias, fragmentadas e, principalmente performativas.”

Assim, ambientado por esses novos tempos de fragmentação, em que as identidades são híbridas, em que não há espaço para purismos de natureza qualquer, assentamos o contexto para nos determos sobre qual o papel, ou quais os papéis do livro didático: a que ele serve, como se apresenta e o que representa, quais suas funções etc.

Dentro das sociedades hipersemiotizadas em que vivemos, observamos que o livro didático tem ganhado cada vez mais feições que se distanciam dos obsoletos manuais em que víamos os textos verbais predominarem. É preciso, dentro desse contexto, oportunizarmos espaço para discutirmos o papel do livro didático, que ainda é tão presente e considerado ferramenta principal nas escolas públicas brasileiras. Assim, é este um dos principais motivos

⁶⁹ Para explicar um pouco como compreendemos ‘globalização’, lançamos mão da concepção que Tílio (2013, p. 64) traz: “[...] podemos considerar o termo globalização contraditório. A mesma compreensão tempo-espaço que diminui distâncias e faz fronteiras desaparecerem proporciona efeitos opostos. Por um lado, a interconectividade leva à difusão de diferentes conhecimentos, contribuindo para uma heterogeneização do mundo. Por outro lado, ao se considerar os efeitos reais da globalização, o que parece estar havendo é uma homogeneização do mundo, mais especificamente uma ocidentalização, mais especificamente uma americanização [...]”.

⁷⁰ Consta nas referências.

⁷¹ Trata-se de uma coletânea, em forma de livro, organizada para homenagear alguém considerado destaque, cujo trabalho acadêmico merece relevo.

por que escolhemos as imagens do livro didático como nosso *corpus*, sobretudo quando vemos que as composições imagéticas estão cada vez mais presentes nesses materiais didáticos e, sem dúvida alguma, não podemos ser ingênuos a ponto de acharmos que elas estão aí por acaso, nem por finalidade meramente ilustrativa.

Aliás, se não tomarmos o devido cuidado com as leituras que fazemos dessas imagens, podemos estar ratificando toda uma série de preconceitos, sendo muitas vezes fossilizadores de uma concepção de que a língua inglesa no mundo ‘pertence’ aos falantes nativos, a qual modelará, se assim podemos dizer, padrões linguístico-culturais para quaisquer usuários do inglês no mundo, especialmente para os usuários não nativos. Consequentemente, se insistirmos nesse modo de pensar/agir ultrapassado, faremos ecoar uma visão que fortalece a continuação da disseminação de culturas e identidades fixas, homogêneas, puras.

Por esse motivo, pensamos que as imagens que circulam no mundo, e mais especificamente no livro didático, nosso material de análise, não podem mais ser consideradas nessa perspectiva essencialista (LOPES, 2013b). Detalharemos, no próprio capítulo de análise, como entendemos essas imagens e o que elas querem dizer, pois é certo e definitivo: elas dizem mais do que podemos supor.

Quando falamos no aspecto do não verbal, inevitavelmente voltamos àquela questão, na qual nos detivemos inicialmente – letramentos. E a espécie de letramento que nos chama mais atenção, neste instante, é aquela que discute as práticas letradas envolvendo os textos visuais, imagéticos, ou não verbais, que aqui tomamos como sinônimos. Impera em nosso entendimento, portanto, que,

[...] como exemplos de letramentos, podemos mencionar os multissemióticos em que se entende a ampliação das práticas letradas para o campo visual, ou seja, para o campo da compreensão das imagens, e inerentemente às ideologias que tais textos/imagens veiculam de forma proposital e que no mais das vezes não é percebido pelos receptores de tais textos... (IRINEU; BAPTISTA, 2010, p.05)

Pelas razões expostas logo acima, dedicaremos parte de nossa discussão, agora, ao letramento visual, por acreditarmos que, em decorrência da emergência da ‘exacerbação da imagem’ no mundo contemporâneo (TÍLIO, 2013), não podemos deixar de contemplar as inflexões teórico-metodológicas que lidam com o papel do texto visual no livro didático. Tomamos tal direção porque acreditamos realmente que ele é o principal recurso didático de que dispõem professores e alunos da educação básica brasileira, tendo tal fato, como corolário, implicações, que tornarão proeminentes nossas motivações para a referida análise.

Nesse rumo, é oportuno trazer Almeida (2009), embasada na Gramática Visual de Kress e van Leeuwen (2006), que admite a existência de significados presentes nas imagens, negando assim uma eventual e suposta neutralidade que possa ser imaginada de forma inadvertida nesta semiose. Contrariamente a isso, a mesma autora afirma que as imagens devem ser compreendidas como “[...] estruturas sintáticas próprias e dotadas de significado potencial, e não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural” (ALMEIDA, 2009, p. 176). Uma das implicações de que falamos acima se relaciona com o fato de que os padrões visuais sintáticos visualizados na composição das imagens incitam para uma discussão de cunho mais político, totalmente comprometida com questões ligadas a significados socioculturalmente construídos.

3.3. Multimodalidade e letramento visual: novas formas e novos objetos de leitura

Já não é novidade para nós que há muito tempo o papel da imagem, por meio de recursos pictóricos (desenhos, símbolos, sinais), tem sido algo essencial à manutenção da interação de grupos sociais. Com funções diversas, que iam desde a necessidade da comunicação até funções que envolviam economia, religião, cultura etc., vemos que, nas inscrições rupestres, por exemplo, espalhadas em muitos lugares no mundo, é possível entendermos narrativas, concepções de mundo; e verificarmos o funcionamento do cotidiano dessas sociedades. Além disso, podemos imaginar toda uma estrutura organizada sob a qual viviam os povos pré-históricos de qualquer parte do mundo. Isso tudo a partir de seu sofisticado sistema gráfico-icônico representado pelo que conhecemos hoje simplesmente como arte rupestre.

Os povos da pré-história não foram os únicos a usar a imagem. Mais recentemente, depois da invenção da escrita, criaram-se os alfabetos, sendo o primeiro desses o conhecido alfabeto fenício, depois do qual foram sendo criados outros alfabetos. Vemos que as letras criadas eram/são, na verdade, símbolos que representavam/representam sons vocálicos e consonantais. Dessa maneira, a questão da imagem na sociedade não é algo com que temos que lidar apenas neste momento que vivenciamos a contemporaneidade. É algo que remonta à Antiguidade, aos primeiros grupos humanos.

Seguindo a cronologia oficial, observamos que, com a criação da imprensa, já no século XV, e em momentos subsequentes foi aparecendo, nas produções livrescas, tanto o texto escrito – logo, verbal – quanto o texto não verbal. Nessa emergência do texto verbal/imagem, conforme Stokes (2002), é possível detectar o papel complementar da

imagem em relação ao texto escrito, tendo a primeira, localização geralmente posterior ao texto verbal, submissão que nos faz concluir que a imagem estava a serviço do texto escrito, complementando-o; conseqüentemente, com função meramente ilustrativa.

Na contemporaneidade, considerando o desaparecimento das fronteiras, o encurtamento das distâncias e a nova ordem dos fluxos informacionais, a informação ganhou outro meio de transmissão que não apenas o tradicional texto monomodal, cedendo lugar, em muitas situações, para a imagem. Dessa maneira, passamos a observar, nos diversos suportes existentes atualmente, a multimodalidade.

Primariamente, podemos dizer que a multimodalidade⁷² é um fenômeno textual com forte apelo cognitivo, que requer do leitor de textos⁷³ – verbal e não verbal – capacidade para lidar, além do texto escrito e ao mesmo tempo, com recursos como cores, imagens, sons etc. Em outras palavras, podemos entender que “a multimodalidade é a união de mais de um recurso semiótico na constituição das ações sociais, configurando-se, assim, como um traço constitutivo de qualquer gênero” (AQUINO; SOUZA, 2008, p. 35). Porém, neste instante, devemos conceber sim uma forma de complementaridade, mas de maneira recíproca, ou seja, não mais podemos pensar na imagem complementando o texto escrito, ilustrando-o; pelo contrário, conforme asseveram os autores supracitados, “o verbal e o visual devem ser vistos como elementos complementares na construção de sentidos, pois é a partir dessa complementaridade que se constitui o texto multimodal.” (p. 37)

Trazendo a discussão para a escola e, mais especificamente, para o livro didático de língua inglesa, vemos que há necessidade de lidarmos com uma realidade completamente diversa da que por séculos e séculos lidamos. Ou seja, como textos também que podem ser, as imagens precisam ser lidas, e essa leitura não pode ser feita de maneira ingênua. É preciso que saibamos lançar olhares perscrutantes sobre os textos, de forma especial, sobre o visual, dado esse caráter imagético autônomo como novidade.

Essa necessidade se justifica, tendo em vista que, nos espaços sociais, por onde sujeitos trafegam, os elementos visuais estão por toda parte. Podemos detectá-los em manuais de instruções, em apresentações orais, dentro dos espaços de interação virtual, dentro também dos materiais didáticos etc.. Em relação a estes últimos, adotamos os livros didáticos como referência, uma vez que são eles nossos objetos de estudo. Vemos, de várias formas, a necessidade de adentrarmos na discussão e prática de novas práticas de letramento, indo além

⁷² Embora não seja nosso objetivo de discussão, devemos pontuar que há também a multimodalidade na oralidade.

⁷³ Nesse momento, a imagem já é considerada como texto, como semiose própria, diferentemente de como vínhamos nos reportando a ela, por estar situada em outros momentos históricos.

de fronteiras pré-estabelecidas, dentro das quais era possível crer em universos mais homogêneos e fixos.

Entendemos, então, que o letramento visual é uma das muitas possibilidades de letramentos que podemos trabalhar através das atividades que realizamos no nosso cotidiano docente. É nesse mesmo sentido que caminha o pensamento de Stokes (2002, p. 11):

[...] os letramentos múltiplos são necessários para atendermos aos desafios da sociedade de hoje, letramentos que incluam o letramento impresso, o letramento visual, o letramento auditivo, o letramento do surdo, o letramento midiático, o letramento digital, o letramento cultural, o letramento social e o ecoletramento.⁷⁴

Entre tantas espécies de letramentos na atualidade, o letramento visual responde às necessidades ontológicas ligadas a sua forma de atuação no mundo. Ou seja, no mundo em que há o imperativo de lidarmos com situações/textos multimodais, é preciso, como corolário, aprendermos a lidar com gêneros diversos. Dentro desse universo se presentifica a imagem com bastante intensidade, forçando-nos aos ditames do letramento visual.

Difusa em Stokes (2002) está a ideia de que o letramento visual pode ser entendido como sendo a capacidade de ler imagens de maneira crítica. Dessa maneira, devemos entender também que essas imagens, dentro dessa perspectiva, representam a própria língua; e que, como toda língua, está ligada a culturas específicas. De outra maneira, Stokes (2002, p. 12) afirma que:

Se o letramento visual é considerado uma língua, então urge em saber como se comunicar nessa língua, o que requer de nós que estejamos alerta às mensagens visuais e à leitura crítica ou ainda a que tenhamos uma visão dessas imagens como se fossem a língua das mensagens. O letramento visual, assim como o letramento linguístico, é culturalmente específico, apesar de haver símbolos universais ou imagens visuais que são globalmente compreendidas.⁷⁵

De uma forma geral, nesta seção, conseguimos discutir a questão da multimodalidade cuja essência é compreendida como sendo a junção de vários recursos (cores, sons, imagens etc.), como causa para a emergência de um letramento específico, que é o letramento visual,

⁷⁴ Tradução nossa: “[...] multiple literacies are necessary to meet the challenges of today’s society, literacies that include print literacy, visual literacy, aural literacy, media literacy, computer literacy, cultural literacy, social literacy, and ecoliteracy”.

⁷⁵ Tradução nossa: “If visual literacy is regarded as a language, then there is a need to know how to communicate using this language, which includes being alert to visual messages and critically reading or viewing images as the language of the messages. Visual literacy, like language literacy, is culturally specific although there are universal symbols or visual images that are globally understood.”

tendo em vista as demandas das sociedades atuais hipersemiotizadas, nas quais vivenciamos de forma espalhada o conceito de paisagem semiótica, que pode ser entendida como “todos os modos semióticos disponíveis no mundo” (PIMENTA; SANTANA, 2007, p. 152)

E nesse contexto de paisagens semióticas e de sociedades hipersemiotizadas, recorreremos, na próxima seção, a uma discussão que coloca a leitura de imagens dentro de uma perspectiva gramatical. Entretanto, cremos na concepção dessa gramática diferente daquela que trata de normas fixas e imutáveis sobre a leitura imagética, mas sim como “um caminho, uma direção a seguir para uma leitura mais atenta e crítica desses outros modos semióticos.” (PIMENTA; SANTANA, 2007, p. 161)

3.4. A Semiótica Social e a Gramática do Design Visual – contribuições para a leitura de imagens

Nesta seção, detalhamos melhor como a Gramática do *Design Visual* pode nos auxiliar na análise das imagens dos livros didáticos, nosso material de análise, razão por que falaremos dos primórdios da discussão que a envolve. Ao falar dessa Gramática Visual, precisamos tomar uma direção que aborde a questão da Semiótica Social.

A Semiótica Social e a Gramática do *Design Visual* são dois campos distintos, mas relacionadas. A primeira abrange a segunda. Do ponto de vista histórico e, por conseguinte, cronológico, a semiótica social surgiu primeiro. A partir dela se ambienta a noção de uma Gramática do *Design Visual*, que discutiremos mais a seguir.

A Semiótica, de uma maneira geral, pode ser entendida como “a ciência que estuda e analisa os signos na sociedade” (PIMENTA; SANTANA, 2007, p. 153). Conforme essas mesmas autoras, existem, entre tantas, três principais escolas da Semiótica:

- A escola de Praga, que vai da década de 1930 à década de 1940.
- A escola francesa, que se inicia a partir de 1960.
- A semiótica social, que surge na Austrália, na década de 1980.

Esta última “tem como base inspiradora o signo linguístico e arbitrário de Saussure, além da teoria sistêmica de Michael Halliday” (PIMENTA; SANTANA, 2007, p. 153). Porém, fica evidente que a Semiótica Social amplia a semiótica saussuriana no que concerne a sua função principal. Como aponta Pimenta e Santana (2007, p. 153), ela estuda “[...] troca de mensagens (verbais e não verbais), da comunicação dentro de um contexto social”.

Dessa maneira, adotamos a ideia segundo a qual, considerando a linguagem verbal e a não-verbal, existem dois planos: o semiótico (significado) e o mimético (significante). Assim, Kress e Van Leeuwen (2006) contribuem, no sentido de trazer uma Gramática do *Design*

Visual, aquela que fala sobre possibilidades de significação a partir de textos não-verbais. Esses últimos se amparam na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1994). Isso, contudo, não quer dizer que a Gramática do *Design* Visual e a Gramática Sistêmico-Funcional sejam a mesma coisa. Elas lidam com estruturas diferentes. Uma lida com a língua, e a outra, com a imagem.

As funções utilizadas por Kress e Van Leeuwen (2006) se assemelham, de alguma forma, às funções propostas por Halliday (1994). De acordo com Fernandes e Almeida (2008, p. 12):

HALLIDAY	KRESS e VAN LEEUWEN	
Ideacional	Representacional	Responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica em outras palavras, o que nos está sendo mostrado, o que se supõe esteja ‘ali’, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados.
Interpessoal	Interativa	Responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada de função interativa (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006), onde recursos visuais constroem ‘a natureza das relações de quem vê e o que é visto’.
Textual	Composicional	Responsável pela estrutura e formato do texto, é realizada na função composicional na proposição para análise de imagens de Kress e Van Leeuwen, e se refere aos significados obtidos através da ‘distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem.

Quadro 3: as funções segundo Kress & van Leeuwen (2006) e Halliday (1994)

A partir dessa tríade metafuncional, optamos por utilizar a última função – a composicional –, em decorrência de sua característica integradora das outras duas – a representacional e a interativa, motivação que podemos confirmar a seguir.

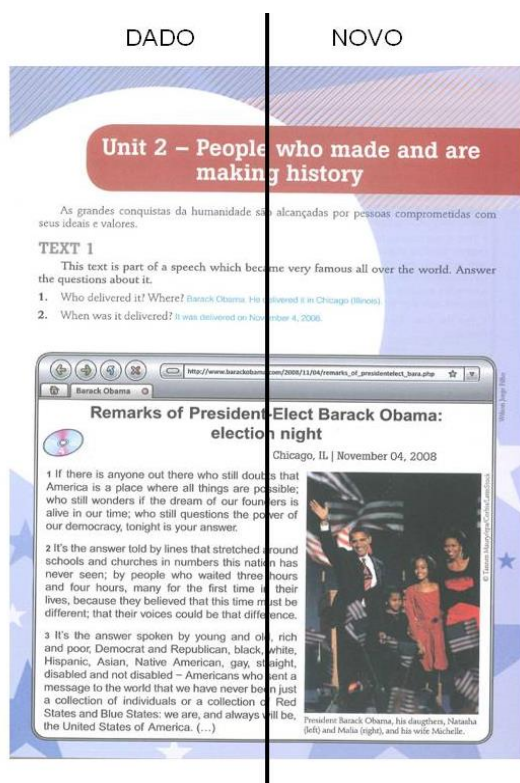
Depois de procederem à análise de uma imagem do filme *Através do espelho*⁷⁶, dirigido por Ingmar Bergman, que traz as personagens Karin e seu irmão Minus, com base nos aspectos representacionais e interativos, Kress e van Leeuwen (2006) passam a analisar a mesma imagem com base na metafunção composicional. Para esses autores, há uma indicação da função composicional como integradora das outras duas: “há um terceiro elemento: a

⁷⁶ Título original em inglês: *Through a glass darkly*.

composição do todo, o modo como os elementos representacionais e interativos são constituídos para se relacionar um ao outro, o modo como eles são integrados para formar um todo significativo”⁷⁷. (p.176)

Elencamos, com base em Kress e Van Leeuwen (2006), os sistemas que, concebidos dentro de uma inter-relação, propiciam significados a partir da composição da imagem:

- *Valor da informação* – o lugar dos elementos na imagem como possibilidade de fornecer informações específicas: esquerda/ direita; topo/base; centro/margem.
- *Saliência* – os elementos se constituem com o objetivo de atrair a atenção do observador em diferentes níveis: plano de fundo/primeiro plano, tamanho, contrastes de cor e tons etc.
- *Estruturação* – a presença ou não de recursos estruturadores (tais como elementos que criam linhas divisórias, ou linhas reais de estruturação). Essas possibilidades conectam ou desconectam os elementos da imagem, o que determinam o sentido, se conjunto ou separado.



Em termos ilustrativos:

Dentro do *valor da informação*, temos:

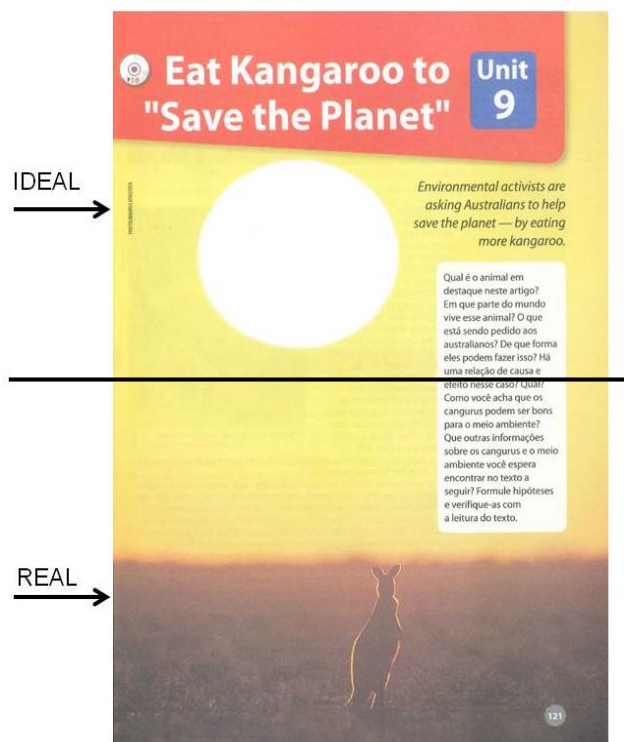
- Esquerda / direita

O valor de informação da página do livro didático, no quesito *esquerda / direita* revela, respectivamente *dado / novo*; ou seja, as informações – ‘mensagens’ – contidas no lado esquerdo são tidas como conhecidas pelo observador, sobre as quais parece haver consenso. Enquanto isso, o lado direito parece chamar a atenção do observador por se tratar de uma informação nova, que merece destaque. Conforme Kress e van Leeuwen (2006), esse

tipo de análise tanto pode ser feita em relação a um texto verbo-visual quanto em relação a um texto puramente visual.

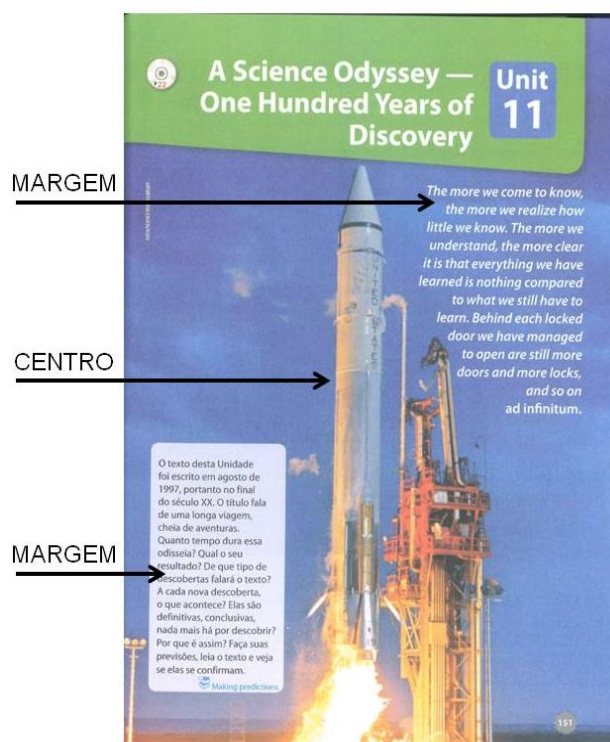
⁷⁷ Tradução nossa: “There is a third element: the composition of the whole, the way in which the representational and interactive elements are made to relate to each other, the way they are integrated into a meaningful whole”.

- Topo / base



No quesito *topo / base*, a correspondência equivale a *ideal / real*. Isto é, na parte superior, vemos que , segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 186), considerando o anúncio publicitário que foi analisado por eles, há “a promessa do produto, o status de deslumbramento (...), ou a realização sensorial” permitida aos observadores. Na inferior, diferentemente, estão as informações mais factuais, mais reais acerca do texto imagético.

- Centro / margem



“A composição visual também pode ser estruturada pelas dimensões centro e margem” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 194). O(s) elemento(s) colocado(s) no centro é/são o núcleo da informação/mensagem. Os demais elementos são auxiliares, subservientes ao elemento central. Há também os *trípticos*, que combinam *dado/novo* com *centro/imagem*.

Na *Saliência*, temos:

- Plano de fundo/primeiro plano



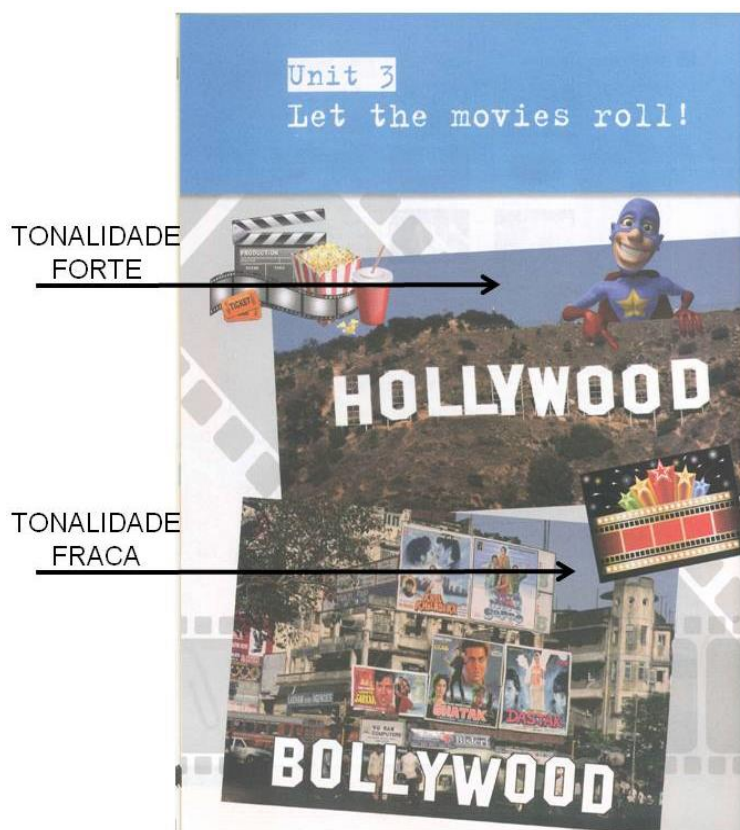
A *saliência* pode ser determinada considerando as pistas visuais presentes na imagem. “Esta *saliência* não é objetivamente mensurável” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 202). Nesta figura, por exemplo, vemos a Estátua da Liberdade estando no plano de fundo em relação ao plátano e à imagem de Nelson Mandela. Dentro da imagem em que se encontra a Estátua da Liberdade, ela própria se encontra em primeiro plano em relação à bandeira estadunidense, por exemplo.

- Tamanho



No que diz respeito também ao tamanho, um elemento pode ser mais saliente que outro. Observemos que, nesta imagem, há dois elementos que se destacam pelo tamanho: naquelas imagens em que podemos ver uma cabine telefônica inglesa e a bandeira dos Estados Unidos.

- Contrastes de cor e tons



Considerando o contraste cromático e tonal, percebemos que cores e tons mais fortes tendem a ser mais salientes. Vejamos, por exemplo, o azul que observamos sobre o céu de Hollywood e o azul do céu de Bollywood. Há, outros elementos também que podem apontar para mais ou menos saliência, demarcando, assim, espaços e composições visuais assimétricas.

Na *Estruturação*, temos:

- Linhas reais de estruturação



“A estruturação se refere à presença ou não de objetos interligados. Nela as estruturas visuais estão representadas como identidades separadas ou que se relacionam”. (ALMEIDA, 2008, p. 25). Vemos, nesta página do livro didático, uma forte estruturação, em que há linhas reais de estruturação separando os elementos.

Nesta seção, oferecemos um rápido panorama da semiótica social e de seu objeto de estudo, bem como delimitar o instrumental teórico, a partir das metafunções trazidas pela Gramática do *Design* Visual. Todavia, conferimos à função composicional maior relevo, já que os sistemas a ela pertencentes nos são ferramentas essenciais para a análise a ser empreendida das imagens contidas nos livros didáticos, em capítulo próprio. Dada a posição de importância do livro didático na nossa tese, na próxima seção, discutiremos seu papel e algumas nuances referentes a ele, concluindo, assim, nosso terceiro capítulo.

3.5. Contextualização do livro didático na proposta de uma educação linguística

Os materiais didáticos assumem um papel de extrema relevância para a educação como um todo. Entre os vários materiais existentes, aqui, adotamos, para análise, os livros didáticos, já especificados na introdução e na metodologia desta tese.

O livro didático, entre todos os tipos de materiais didáticos que existem, parece ter exercido um protagonismo tal, a ponto de ser considerado indispensável nas aulas de línguas, especialmente de línguas estrangeiras. Desde os primeiros métodos (gramática e tradução, audiolingual etc.) até os tempos atuais, momento em que impera o discurso da Era pós-método, vemos que o livro didático ainda é parte central nos espaços de ensino e aprendizagem.

Batista (2003, p. 28) fala sobre o livro didático no contexto de ensino da língua portuguesa, afirmando que

o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula.

Mais atualmente, Rojo (2013, p. 165), diz que

Os vários estudos têm apontado o papel estruturador e cristizador de currículos desempenhado pelo livro didático [...] e por outros materiais impressos de caráter apostilado e certa homogeneização das práticas e pospostas didáticas presentes nesses materiais, que, embora busquem se adequar a referenciais e pospostas curriculares mais recentes, mantêm-se ligadas a certa ‘tradição’ na abordagem de seus objetos de ensino.

Mesmo com novas roupagens, além dos impressos, surgiram os Livros Digitais Interativos (LDDI) (ROJO, 2013). Entre os primeiros e os segundos, há diferenças e

semelhanças. Com relação às semelhanças, podemos identificar o componente visual. Atualmente, é fato consumado vermos os livros didáticos, impressos ou não, contendo textos visuais e imagens diversas, os quais vêm ganhando cada vez mais espaço. Eis a principal razão por que temos nos dedicado a discutir a questão das imagens presentes nos referidos livros de língua inglesa do ensino médio.

Apesar de os livros didáticos de hoje⁷⁸ terem propostas (que contemplam o texto não verbal, além do texto verbal, por exemplo) mais consoantes com o que propõem os referenciais⁷⁹ e propostas curriculares mais recentes, ainda deixam a desejar em alguns aspectos. Nesse tocante, nossa tese se propõe exatamente a analisar algumas das imagens que aparecem nas coleções de Língua Inglesa (Ensino Médio), do PNLD de 2012, levando em conta a questão da diversidade linguístico-cultural presumidamente veiculada por elas.

Parece-nos que o papel tradicional, beletrista do livro didático ainda se mantém. Ou seja, por mais que tenha havido tentativas em prol de mudanças, a tradição parece ainda resistir. Rojo (2013, p. 164) afirma que

[...] os vários estudos têm apontado o papel estruturador e cristalizador de currículos desempenhado pelo livro didático [...] e por outros materiais impressos de caráter apostilado e certa homogeneização das práticas e propostas didáticas presentes nesses materiais, que, embora busquem se adequar a referenciais e propostas curriculares mais recentes, mantêm-se ligados a certa ‘tradição’ na abordagem de seus objetos de ensino.

Embora o livro didático seja ainda centralizador das práticas pedagógicas, não objetivamos os prolongamentos dessa discussão na tese. Apenas lançamos mão dessa contextualização para justificar a relevância de nossa discussão no que diz respeito às imagens nele presentes.

Se eles são instrumentos essenciais nas nossas salas de aula de língua inglesa, que tenhamos, então, livros que sejam antenados ao que propõem os recentes estudos sobre *interculturalidade e multiculturalismo, inglês numa perspectiva pluricêntrica* – discutidos no primeiro capítulo – e *novos estudos de letramento, multiletramentos, letramentos visual, multimodalidade, Gramática do Design Visual*, entre outros – neste presente capítulo. Dizemos isso porque esses horizontes teóricos mencionados acima são claramente assumidos especialmente nos discursos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio e do Guia de

⁷⁸ Depois de terem passado a ser avaliados e distribuídos pelo PNLD.

⁷⁹ Salientamos, sobretudo, documentos como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

livros Didáticos – PNLD 2012, que referendam nossas motivações analíticas, conforme veremos já no próximo e último capítulo desta tese.

Assim, finalmente, para que cheguemos às nossas reais contribuições nesta tese, é chegada a hora do capítulo analítico, cujo teor se dará a partir de quatros momentos interdependentes, mas complementares sobre as imagens selecionadas, por meio dos quais empreenderemos o quadro analítico:

- ✓ Ponderações pré-analíticas acerca do aspecto imagético a partir das Orientações Curriculares para o Ensino Médio.
- ✓ Ponderações pré-analíticas a partir dos critérios contidos no Guia do PNLD de 2012.
- ✓ Análise individual das páginas de abertura dos livros didáticos.
- ✓ Análise quantitativa das ocorrências
- ✓ Busca de padrões
- ✓ Implicações para o ensino

Capítulo 4

Tateando o livro didático com lentes focais e analisando suas imagens – O que é possível compreender?



“[...] visual communication was to be removed from the sphere of art, to become part of the more powerful and more public sphere of industrial production, of typography, design, architecture. This semiotic revolution was allied to the political revolution: constructivist posters and films had a propagandistic purpose – they sought to help bring about a cultural revolution, and they had to get their message across to a socially and linguistically heterogeneous population.”

Kress & van Leeuwen (2006, p. 30)

4.1. Acertos iniciais

É chegada a hora de imprimirmos definitivamente neste texto um caráter mais analítico, trazendo para os dados objetivos, nossa subjetividade, constituída por outras tantas que nos habitam. Assim, poderemos ‘oficializar’ para o universo acadêmico quais são as leituras possíveis que faremos do objeto a que nos dispomos a estudar, mais especificamente, desvelando o que as imagens insistem em ocultar, sob o jargão de valorização da diversidade, multiculturalidade, interculturalidade.

A essa forma de opressão e imposição simbólica do que está posto como verdade, afirmações e versões conspícuas de uma realidade que ainda não atende de fato à “diversidade”, em todas as suas possíveis formas de compreensão, tentaremos responder com recusa, fundamentando nossas afirmações nos próprios argumentos evidenciados textualmente, mas com proporções que por vezes transbordarão as argumentações do pensamento cartesiano puro e simples, o que pode nos render críticas desproporcionais. No entanto, nos propomos a seguir nessa direção, pois é nela que fundamentaremos os resultados de nossa pesquisa.

Assim prosseguindo, sistematizaremos as construções analíticas a partir das imagens, mas antes faremos uma contextualização⁸⁰ com fundamento nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e nos critérios para a seleção das coleções selecionadas, presentes no Guia do PNLD 2012.

Em seguida, partiremos para a análise propriamente dita das imagens, em que constarão como referência a categoria função composicional da GDV e suas subcategorias: valor da informação, saliência e estruturação.

Antes de irmos adiante às análises das imagens individualmente, como já dissemos, firmamos que sobre os dois primeiros documentos (OCEM e critérios do Guia do PNLD de 2012), serão feitas contextualizações que se relacionam às 17 (dezessete) imagens componentes de nosso *corpus*. Já no último momento deste capítulo, traremos, de maneira mais contundente e definitiva, o quadro propriamente analítico, que referendará cada imagem em particular.

⁸⁰ Embora esta parte inicial do capítulo fale em *contextualização*, o que leva o leitor a pensar que esta parte já deveria ter vindo bem antes, advogamos que precisamos dela onde se encontra exatamente, pois essa base documental – GUIA do PNLD 2012 e OCEM – inspiram nosso caminhar analítico, tanto no que toca ao trato analítico individual de cada imagem quanto para pensarmos na busca de padrões e implicações para o ensino, que culminará no momento final de nossa tese.

Decidimos proceder assim, seguindo essa sequência, tendo em vista as justificativas que daremos a seguir:

- Quanto às OCEM

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como o próprio termo suscita, devem orientar a prática pedagógica, considerando o fazer docente em todos os seus segmentos. Como estamos lidando com o livro didático, que faz parte do cotidiano do trabalho docente, além de nossa análise ser feita a partir das imagens encontradas nesses referidos materiais, vemos oportunas suas considerações sobre aspectos que elegeremos como relevantes para as imagens analisadas.

- Quanto aos critérios contidos no Guia do PNLD 2012

Estamos considerando o fato de que as referidas coleções foram selecionadas a partir de critérios que vão dos mais gerais aos mais específicos, como podemos verificar nos subtítulos a seguir, constantes no próprio Guia: *critérios eliminatórios comuns a todas as áreas; critérios eliminatórios específicos da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Estrangeira Moderna; critérios teórico-metodológicos gerais e relativos à língua estrangeira moderna*; e, finalmente, *critérios comuns a todas as áreas*. Assim, elencaremos cada um dos critérios subsumidos nesses subtítulos, relevantes para a discussão analítica de todas as imagens.

Na análise propriamente dita, procederemos sob uma perspectiva mais descritiva, em que informaremos a disposição dos elementos visuais componentes do todo, fazendo, quando possível, alusão à categoria analítica principal.

Em seguida, no que diz respeito à função que remete à composicionalidade, levaremos em conta cada imagem, considerando os seguintes aspectos: o valor da informação, a saliência e o enquadramento ou estruturação e seus desdobramentos. Essa organização dos elementos na imagem nos auxiliará sobremaneira na leitura visual.

Neste item, será o momento em que ponderaremos, acatando o que apontam o que foi discutido anteriormente, tais como, interculturalidade; ensino do inglês como língua internacional, franca, pluricêntrica, desterritorializada, etc. E, de forma mais pontual, nos ateremos a procedimentos analíticos mais particulares, no que tocam aos objetivos desta pesquisa, presentes na introdução desta tese.

Tendo acertado esses pormenores, não nos resta nada mais além de pormos nossas mãos à obra.

4.2. Ponderações pré-analíticas acerca do aspecto imagético a partir das OCEM

Dentro das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, é possível vermos que, já na apresentação do documento, envolvendo as cinco grandes áreas de conhecimentos (Conhecimentos de Língua Portuguesa, de Literatura, de Línguas Estrangeiras, de Espanhol, de Arte e de Educação Física), temos uma afirmativa, baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), segundo a qual, para que se construa uma identidade da educação básica brasileira, é preciso que haja a evidenciação de dois aspectos:

O primeiro diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (Art. 35)

O segundo propõe a organização curricular com os seguintes componentes:

- base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26); [...] (BRASIL, 2006, p. 07)

Começamos questionando o termo ‘identidade da educação básica’ disposto acima. Primeiramente, entendemos que, para haver *uma identidade*, é preciso ter como objetivo a homogeneização, o que não é o que nos propomos a discutir, tampouco a vertente que adotamos, pelo menos não no sentido que concebemos uma prática docente em que a diversidade, em sentido amplo, seja a prioridade básica. Por outro lado, nos pomos a refletir sobre como é possível promovermos uma educação que, de uma forma geral, almeje desenvolver o pensamento crítico dos aprendentes. Mas, ao mesmo tempo, os livros didáticos de que dispomos não trazem imagens de abertura que contemplem esses mesmos aprendentes, nem a seus semelhantes, nessas relações aí espelhadas. Dessa forma, como potenciais leitores, igualmente críticos que devemos ser, não nos é oportunizada essa possibilidade de nos reconhecermos nessas imagens que introduzem eixos temáticos de discussão e outros textos a serem explorados mais adiante nas unidades dos livros.

O segundo aspecto propõe uma ‘base nacional comum, que atenda a especificidades regionais e locais’. Aqui, no mínimo, incorre-se em incoerência, tendo em vista que, se for

objetivo uma identidade única de educação básica, como é possível respeitar as especificidades culturais locais e regionais? Além disso, os próprios livros didáticos não contêm imagens de abertura que impulsionem esse ambiente multicultural, pelo menos, não é o que pode ser ‘lido’ nos apelos imagéticos, em que é quase raro encontrarmos imagens fazendo referência a falantes nativos e não nativos, em situação de igualdade, comungando de prestígio; e/ou imagens em que não nativos sendo ‘destacados’, visibilizados em comparação com a visibilidade cedida ao universo dos nativos. Quando há a coexistência de não nativos e nativos na mesma imagem, fica visível a representação da anglofonia por parte dos elementos que iconizam e, conseqüentemente, referendam o mundo dos nativos, como poderemos constatar logo adiante no item que tratará exatamente da composição das imagens.

Assim, vemos que a grande aldeia global existe, mas nem de longe considera as especificidades regionais, tampouco locais dos aprendentes brasileiros, caso em que, se diga passagem, já é um grande caldeirão linguístico-cultural.

Outro ponto que para nós é bastante revelador neste documento é o seguinte: “o grande avanço determinado por tais diretrizes consiste na possibilidade objetiva de pensar a escola a partir de sua própria realidade, privilegiando o trabalho coletivo”. (BRASIL, 2006, p. 07).

Em relação a esse avanço a que se refere o documento sobre as diretrizes nele encontradas referendando o trabalho, segundo o qual a escola seja pensada a partir de sua própria realidade, questionamos se, de fato, isso é o que temos apresentado e representado nas/pelas imagens dos livros didáticos com que os alunos brasileiros estudam, especialmente estes que ora analisamos.

Não conseguimos dar conta da realidade de outras disciplinas que compõem o currículo escolar, nem é nosso objetivo; porém, no que diz respeito ao inglês, e mais especificamente, ao seu ensino, em que o livro didático é fonte instrumental de referência, não vemos espelhada essa realidade cultural de contemplação das demandas e necessidade reais locais. E isso pode ser corroborado com outro fragmento do próprio documento, que afirma: “[...] a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar”. (BRASIL, 2006, p. 08). Assim, no mínimo, podemos concluir que a tendência é adotar uma práxis, a partir da qual são validados modelos linguageiros⁸¹ uniformes, homogêneos e monoculturais.

⁸¹ ‘Linguageiros’ se refere à ‘linguagem’, em sentido amplo.

Ainda na introdução deste documento, encontramos postulado, entre outros, o foco na leitura de maneira contextualizada, de acordo com o assentamento de ideias que corroboram essa prática: “no que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio, este documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas. (BRASIL, 2006, p. 87).

Por esse viés referente ao ato de ler, começamos especificamente a travar um embate dialógico-reflexivo que incide diretamente na leitura das imagens do livro didático. Ou seja, conforme o próprio documento, é uma tendência natural que as escolas, em se tratando do ensino do inglês, objetivem exclusivamente o ensino da língua, do ponto de vista instrumental, em que a língua é ensinada desvinculada dos propósitos culturais e ideológicos, sociais, políticos. Entretanto, é incisivo este documento no que concerne ao objetivo da disciplina Línguas Estrangeiras: ela almeja “[...] ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais.” (BRASIL, 2006, p. 91)

Embora não seja essa a realidade encontrada no cenário educacional brasileiro, temos como certo que é preciso desenvolver nesses sujeitos um senso de cidadania; diríamos mais: para desenvolvermos esse senso, temos que promulgar uma prática de/ com linguagens, por meio da quais esses indivíduos participem de práticas sociais ativamente como verdadeiros cidadãos que devem se tornar. E no que toca ao papel do livro didático de inglês, enquanto recurso pedagógico, em muitos casos o único, é possível sim ter esse alcance como meta, no que pesem as imagens, grosso modo, não colaborarem para tal fim. Tal realidade é asseverada, posto que seus olhos estão voltados prioritariamente para culturas e outros arquétipos sociais multissegmentados para os países do círculo interno, consequentemente, revelando-nos a priorização da anglofonia nativa.

Diferente do que encontramos normalmente nesses referidos manuais didáticos, em termos de imagens monoculturais, fixas e estáveis, devemos adotar práticas que nos incitem a lidar com elas, perscrutando os sentidos silenciados, observando como se organizam essas imagens e concluindo, por fim, que de ingênuas nada possuem. Assim, estaremos sintonizados num trabalho que leve às práticas cidadãs, desde que sejam consideradas as “heterogeneidades abertas e socioculturalmente contextualizadas” (BRASIL, 2006, p. 110). Da forma como se apresentam normalmente, essas imagens tendem apenas a fossilizar bases ideológicas que colocam aspectos linguístico-culturais de uns e outros grupos dentro de uma hierarquia impiedosa, em que há espaço somente para prestigiados e estigmatizados. São

claras as tentativas de mascaramento de pretensões reais. O que, no máximo, se aventura é uma espécie de *heterogeneidade linguístico-cultural-visual relativa*.

Dessa forma, devemos atentar que é possível revermos os padrões imagéticos a que somos expostos, mesmo que os livros didáticos por si mesmos não veiculem uma noção de cidadania e inclusão. E aí, inicia o nosso trabalho em busca de uma prática de inclusão, por meio da conquista pela cidadania, cujo conceito deve ser entendido da seguinte maneira:

[...] ‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2006, p. 91)

Como o próprio documento discute, parece ser bastante conveniente exercitar esses questionamentos e relacioná-los a uma noção de cidadania. Segundo ele, refletindo sobre o lugar ocupado pelo aprendente na sociedade, se está incluído ou excluído nas esferas socioculturais, permite ao indivíduo não apenas pensar sobre cidadania, mas, de fato, efetivar-se cidadão. (BRASIL, 2006)

De resto, frente a essa realidade encontrada nos livros didáticos, especialmente no trato com as imagens, precisamos, urgentemente, difundir uma cultura anti-hegemônica que reestabeleça a inclusão⁸² vigorosamente e favoreça a existência do debate multicultural na escola e fora dela, em prol de uma sociedade mais igualitária, tendo respeitadas as suas diferenças.

Ao falar de inclusão/exclusão, o documento se preocupa em redimensionar essas noções, além de se preocupar com os deficientes; aqueles com algum tipo de dificuldade de aprender; aqueles que não tinham acesso à escola, dentre outros motivos, pelo número insuficiente de estabelecimentos escolares, estendendo essa urgente necessidade da inclusão e, por conseguinte, agregando

[...] também a referência aos meninos de rua, à violência de adolescentes, ampliando a percepção dos espaços das relações, dentro e fora da escola, das redes de significados nos meios sócio-político-culturais. (BRASIL, 2006, p. 94)

⁸² Podemos compreender ‘inclusão’ como ‘inserção’.

Entre tantos outros pontos que nos interessam, este documento defende um ensino de línguas que vá muito além da instrumentação linguística, assim, almejando, entre outras preocupações

desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses). (BRASIL, 2006, p. 92)

E dentro dessa perspectiva que transcende o instrumental linguístico, vemos a emergência da necessidade de trabalharmos com linguagens diversas em ambientes diversos, o que nos remete, conseqüentemente, ao verbal e ao não verbal, sendo este último o objeto de nosso estudo. Além disso, vemos a ênfase que deve ser dada às heterogeneidades, povoadas pelos diversos e possíveis elementos linguístico-culturais-visuais, desde os mais locais aos mais globais. Contrariamente, por razões históricas, em que questões políticas, econômicas e ideológicas imperam, esses elementos não são retratados nas imagens analisadas, conforme constatamos, tendo, com evidência, a propositura confirmatória de uma anglofonia apenas advinda de um universo de nativos.

Ainda sobre a ênfase que é dada à língua enquanto estrutura, nos livros didáticos de inglês, o que abarca a realidade escolar, o documento entende que, dentro dessa abordagem, a linguagem não está sendo estudada significativamente, enquanto prática social. “Porém, é nessa prática social que se encontram as ideologias, as relações de poder, as entrelinhas, as ironias”. (BRASIL, 2006, p. 95)

Algo que parece bem pontual para a nossa discussão é o fato de pensarmos normalmente em uma alteridade, do ponto de vista linguístico-cultural-visual, que esteja geralmente para aquém/além das proporções oceânicas (Reino Unido), ou para aquém/além das fronteiras ameríndias (América do Norte). Contudo, esquecemo-nos de que há outras possibilidades em nossa cercania. Referente a essa afirmação, temos, como exemplo a Guiana, país fronteiro com o Brasil, cuja língua oficial é o inglês, e o mesmo, em nenhuma das coleções analisadas, tem representado algum elemento icônico-visual sequer que lhe faça apologia.

Seguindo esse mesmo raciocínio, em sentido contrário, no percurso de distâncias ainda menores, podemos nos reportar aos que partilham do mesmo território conosco (nossa rua, nosso bairro, nossa escola, nossa cidade, nosso estado, nosso país), os quais podem muito bem não partilhar das mesmas identidades culturais, ideológicas e linguísticas, as mesmas de

que nos revestimos como sujeitos sociais. E aí, nos é posta uma questão, conforme se presentifica no documento: “[...] Então, como fica o papel da disciplina Línguas Estrangeiras no currículo? Como esse ensino contribui para a inclusão social? Que aspecto educativo pode ainda ser acentuado?” (BRASIL, 2006, p. 97)

Seguindo essa concepção de inclusão, é preciso que haja uma contemplação às heterogeneidades e à diversidade social e linguístico-cultural-visual. Através disso, o aprendente cidadão, ao ser exposto a práticas dialógicas com sua alteridade, fazendo valer suas bases locais em relação a aspectos linguístico-ideológico-culturais, impossibilitará assim que deles abra mão e que ao outro seja submetido e se apague como sujeito histórico que é. (BRASIL, 2006)

Voltando à questão central, neste capítulo, vemos que este documento, “no que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades)” (BRASIL, 2006, p. 98). Daí, depreendemos que, dentre outros, é seu objetivo “desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo.” (p.98)

Assim, tomando as imagens dos livros didáticos de inglês como objeto a ser ‘lido’, vemos que a partir delas, conforme dito acima, é possível os seus leitores assumirem posições que envolvam diretamente ideologias, discursos, visões de mundo, das quais eles podem participar ou das quais podem ser apenas meros observadores. Corroboramos, neste último caso, uma visão de aprendentes consumidores de situações distantes, dispostas nas imagens, com as quais não relacionam suas vidas sociais, o que faz com que seja necessário estabelecermos pontos de convergência e divergência entre o que é global e local, valorizando assim esse caráter heterogêneo presente necessariamente no trato com os aspectos linguístico-culturais. Por essa razão, vale afirmar que

Quando se consideram os conceitos de heterogeneidade da linguagem e da cultura, passa a ser difícil conceber a linguagem e a cultura como *abstrações descontextualizadas*. Conforme se viu, tanto a linguagem como a cultura se manifestam não como totalidades globais homogêneas, mas como variantes locais particularizadas em contextos específicos. (BRASIL, 2006, p. 103)

Além dessa questão relacionada à heterogeneidade dos aspectos linguístico-culturais, é preciso ter em mente como as imagens dos livros didáticos analisados veiculam cenas que nos passam a ideia de sucesso, de paz, de estabilidade, em que reina a harmonia entre os povos,

em que há uma aparente igualdade entre as comunidades de falantes, como se essas situações retratadas se dessem fora de conflitos, privações e subalternização de grupos em relação a outros.

Contrariamente a tudo isso, verificamos que, de uma forma geral, não são contemplados, nessas imagens, além dos temas que já pontuamos, como diversidade e cidadania, termos como “conflitos, justiça social, dependência etc.” (BRASIL, 2006, p. 112)

Nessa marcha reflexivo-analítica, cabe ainda a inserção de um questionamento que devemos, enquanto professores de línguas, fazer constantemente: que tipo de professores queremos ser: aquele professor de língua, em sentido estrito, ou uma professor de língua capaz de fazer ressoar em nós e nos aprendentes vieses que estão para além da estrutura linguística⁸³? É dessa forma que também se posiciona o documento em tela, o qual adota para si os esclarecimentos de Gee (1986, p. 722), de acordo com quem

[...] os professores de inglês podem cooperar em sua própria marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder [...] deve ser analisada criticamente. (GEE, 1986, p. 722).

Antes de chegar à parte final dessa discussão analítica, mais uma vez reforçamos que se trata de um mister (re)concebermos, de diversas formas e sob muitos ângulos,

[...] as linguagens e os fenômenos multidimensionais [...] das partes para o todo e do todo para as partes; reconhecer a realidade como conflituosa, antagônica, ambígua, o que requer a habilidade de construir e reconstruir sentidos; reconhecer a diversidade e reinterpretar a unicidade (MORIN, 2000 *apud* BRASIL, p. 113).

Por fim, no documento, há duas propostas de trabalho com o texto escrito, em que é possível visualizarmos duas perspectivas diferentes; uma diz respeito à leitura crítica, por meio da qual são levados em conta os argumentos do autor do texto; e a outra leva o aprendente a construir sentidos a partir do texto, sem dele extrair significados prontos e acabados. Da mesma forma, é com as imagens dos livros didáticos que estamos analisando. Elas possuem um propósito muito claro ao abrir as unidades, mesmo que não seja algo explícito. Na verdade, elas anseiam por ser lidas, interpretadas, mesmo que não haja instruções para tal realização. E, certamente, essa leitura deve ser motivada, considerando os significados a serem tecidos pelo próprio leitor dessas imagens, motivo

⁸³ Referimo-nos apenas à ‘língua’.

por que devemos considerar a leitura visual a partir dos sentidos “[...] construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder.” (BRASIL, 2006, p. 116). Daí a necessidade de a leitura ser uma “[...] atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, ter uma visão desse e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social.” (BRASIL, 2006, p. 116).

4.3. Ponderações pré-analíticas a partir dos critérios contidos no Guia do PNLD 2012

No início deste capítulo, nas primeiras ponderações, bem como nestas agora, que se referem aos critérios contidos no Guia do PNLD 2012 para a seleção de imagens, estabeleceremos convicções a respeito das 17 imagens componentes de nosso *corpus* como um todo. Posteriormente, entraremos nas particularidades analíticas de cada uma das imagens, sob um prisma que reivindica alguns dos postulados da GDV, bem como, ao cabo deste capítulo, traremos conclusões analíticas mais contundentes em relação às imagens, sendo cada uma analisada, haja vista os contornos de suas particularidades, seguida de uma análise quantitativa, que alcança seu cume na busca de certa padronização. Por fim, articulamos a discussão em torno das implicações para o ensino.

Assim sendo, iniciamos nossas considerações, afirmando que essa é a primeira vez em que o PNLD, no caso o de 2012, inclui a *língua estrangeira*⁸⁴, tomando como base o Ensino Médio, motivo que nos traz inquietações sobre as coleções selecionadas, principalmente quanto às imagens de abertura das unidades.

Embora seja pioneiro o trabalho com a área de Línguas Estrangeiras, vemos que alguns erros consubstanciam-se crassos quanto à escolha de imagens, visto que reforçam preconceitos e, ao mesmo tempo, validam o posto: a anglofonia ‘pertence’ ao círculo interno, em que os Estados Unidos da América e a Inglaterra, em especial, parecem ainda exercer seu poder modelador frente a questões linguístico-culturais-visuais, sociais e ideológicas, em relação ao restante do mundo, inclusive em relação aos outros países do círculo interno.

De resto, essa situação de exclusão se acentua quando, mesmo entre esses ‘modelos’, há aquele que sobressai, mostrando sua hegemonia e incontestáveis ações imperialistas e colonialistas. Em outras palavras, os Estados Unidos ainda gozam de mais prestígio do que Inglaterra, dadas as suas influências político-econômicas no cenário mundial, o que nos faz crer que a realidade imagética nos livros didáticos do PNLD 2012 reflete essa tendência e, portanto, esses mesmos

⁸⁴ Esse é o termo usado pelo próprio documento. Por isso, quando o utilizarmos, a partir de agora, será motivado por isto.

livros, apesar de todo crivo de rigor, não estão em sintonia com a concepção de diversidade *stricto sensu*.⁸⁵

O que nos deixa em sobressaltos é o fato de que, mesmo com critérios tão rigorosamente pensados, constantes no Guia do PNLD 2012, ainda é possível haver esse descompasso entre as imagens no livro didático e o que postulam os estudos sociolinguísticos que incidem diretamente sobre o anti-imperialismo e o anticolonialismo, tomando como referência posicionamentos relacionados à agenda atual das políticas linguísticas. Segundo Rajagopalan (2003, p. 58), “Seria temerário e irresponsável concluir que o espírito do imperialismo e do colonialismo passou para as páginas da história”. Assim, vemos como necessária essa militância político-linguística, pois, mesmo parecendo inofensivas, despretensiosas, essas imagens vêm ratificar toda uma hegemonia, via prestígio, que uns têm em relação outros, considerados tradicionalmente como estigmatizados.

Por essa e por outras razões, devemos estar atentos a qualquer ruído, a qual sinal, mesmo aos mais sutis, pois, entre outros motivos, a identidade linguística que se forma, em escala planetária, mostra que a globalização é a grande responsável por todas essas mudanças; e pior que, de acordo com vários críticos, a globalização “não passa de um eufemismo para a ‘estadunização’ ou uma nova ordem mundial sob a égide da ‘Pax (Norte)-americana’.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 60)

Algo que é bastante interessante frisar, nos últimos tempos, é o antagonismo construído contra a *globalização*, chamado de *regionalização*. Por meio desta última, advoga-se que é preciso valorizar apenas o que é local, tendo como contrapartida o ufanismo linguístico-cultural que nos cerca. Não estamos pugnando por uma nem por outra, mas pensamos que, por meio de uma pedagogia crítica, no nosso caso, em que o ensino de línguas é nosso objeto de trabalho, é possível nos instrumentalizarmos contra quaisquer tentativas de silenciamento e apagamento. Dessa forma, não nos resta dúvida, parece ser o ‘empoderamento’⁸⁶ a melhor maneira de “[...] providenciar melhores condições para enfrentar o adversário em seu terreno, em vez de se esconder por trás de uma muralha de autoisolamento.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 62)

⁸⁵ Quando falamos em diversidade no estado atual das coisas, ecoam as identidades instáveis, daí quisermos realçar o efeito da mestiçagem, da qual nenhuma língua/cultura pode fugir. Mas que consigamos entender mestiçagem como processo que envolve troca, diálogo, partilha, em que vigoram os ditames da construção sócio-historicamente situada; não, em hipótese alguma, uma falsa mestiçagem, a partir do que preceitua uma diversidade camuflada, em que, sorrateira e disfarçadamente, grandes centros hegemônicos se ‘assenhoram’ da periferia, dando a entender que todos, simplesmente, somos iguais e felizes.

⁸⁶ No texto “A identidade linguística em um tempo globalizado”, constante no livro “Por uma linguística críticas: linguagem, identidade e a questão ética”, o autor Kanavillil Rajagopalan utiliza o termo em inglês, no caso, *empowerment*.

Retomando a discussão propriamente que envolve os critérios contidos no Guia do PNLD 2012 para selecionar os livros didáticos, passamos a evocá-los:

Conforme o próprio Guia (BRASIL, 2011), 20 (vinte) coleções de livros didáticos de língua inglesa foram inscritas, porém, após análise baseada nos critérios que logo mais mostraremos, apenas 07 (sete) foram selecionadas.

Diante deste quadro numérico reduzido, enfatizamos que a escolhas foram submetidas a um rigor incomensurável. Entretanto, no que toca às imagens de abertura das unidades, sobretudo, pelas razões que expusemos acima, essas escolhas, de certo modo, foram mal sucedidas no que alude à diversidade.

O Guia compreende que

[...] o livro didático deve ser entendido como uma produção que está vinculada a valores, posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola. Assim, a escolha do livro didático de língua estrangeira faz parte da definição dos rumos do ensino médio público brasileiro. (BRASIL, 2011, p. 08)

Concordamos com o entendimento do Guia sobre o livro didático, cuja concepção mostra seu papel de concepção de língua, valores ideológicos, em que questões socioculturais entram em cena, sem sombra de dúvidas.

Passemos a ver especificamente os critérios por que passaram as escolhas dos referidos livros didáticos, referendando assim nossa análise:

Considerando os *critérios eliminatórios comuns às áreas*, observamos o seguinte: “O projeto gráfico foi observado a partir de sua coerência com a proposta didático-pedagógica explicitada e sua adequação ao público previsto de alunos do ensino médio.” (BRASIL, 2011). Diferentemente do que pensa o Guia, temos postulado, desde as primeiras palavras que iniciaram essa tese, inclusive nas suposições de trabalho, conforme pontuamos no capítulo metodológico, que as imagens não condizem com as concepções multiculturais e interculturais presentes nos documentos oficiais, bem como não se antenam com os postulados que remontam a Bakhtin (1981, *apud* RAJAGOPALAN, 2003, p. 63), que se refere à “heteroglossia dialógica” e que, portanto, compreende a natureza dialógica da linguagem como resultante de aspectos sociolinguísticos, e não da vontade de poucos, no caso, os historicamente prestigiados, como Estados Unidos e Inglaterra.

No que diz respeito aos *critérios eliminatórios específicos da área Linguagens, Códigos e suas tecnologias – Língua Estrangeira Moderna*, entende o Guia que

o processo foi orientado pelo entendimento de linguagem como atividade social e política, que envolve concepções, valores e ideologias inerentes aos grupos sociais; atividade em permanente construção, por isso heterogênea e historicamente situada; prática discursiva, expressa por meio de manifestação verbal e não verbal e que se concretiza em diferentes línguas e culturas. (BRASIL, 2011, p. 10)

Dessa maneira, colocamo-nos em questionamento, posto que o posicionamento do Guia é muito claro em relação ao que postula sobre ‘diversidade de línguas e culturas’, sendo revelada tanto na ‘manifestação verbal quanto não verbal’, como ele próprio, textualmente, menciona. Entretanto, confrontamos essa ideia de heterogeneidade, a partir das imagens que encontramos, as quais, quantitativa e qualitativamente, trazem retratados elementos icônicos que corroboram a relevância e indiscutível representação de países do círculo interno, dando especial protuberância aos Estados Unidos e Inglaterra.

E, ainda, subsumidamente nesses critérios eliminatórios específicos da área, o Guia acrescenta que a escolha dos textos, tanto os verbais quanto os não verbais, no que contemplam a diversidade, garantem “[...] variedade representativa da diversidade étnica, social e cultural brasileira e das comunidades falantes da língua estrangeira” (BRASIL, 2011, p.11). Contudo, é perceptível que das 17 (dezesete) páginas de aberturas de unidades/imagens analisadas apenas 5 (cinco) retratam o universo icônico que pode ser compartilhado pelo estudante brasileiro enquanto sendo seu, no que diz respeito aos valores e especificidades culturais, étnico-raciais, monetárias, existentes no vastíssimo e plural território brasileiro.

Em se tratando da *ficha de avaliação* que auxiliou os avaliadores na triagem dessas coleções, as considerações analíticas serão entendidas somente sob o domínio dos *critérios teórico-metodológicos gerais e relativos à língua estrangeira moderna*, no que concernem às perguntas-critérios que consideramos atinentes às imagens que analisamos.

Inicialmente, *com relação ao projeto gráfico-editorial*, elencamos uma pergunta-critério sobre cada uma das coleções:

- “Possui ilustrações que apresentam: [...] exposição da diversidade étnica e cultural da população brasileira; exposição da diversidade étnica e cultural das comunidades das regiões e dos países em que a língua estrangeira é falada; exposição da pluralidade do mundo social?” (BRASIL, 2011, p. 12).

Respondemos a essa pergunta com um “relativamente”, pois, como estamos discutindo até aqui, não é possível entender diversidade, sendo circunscrito esse conceito a um universo

de imagens cujas representações icônicas remetem majoritariamente a países do círculo interno.

Com relação aos textos, elencamos duas perguntas-critérios sobre cada uma das coleções:

- “Reúne um conjunto representativo de diferentes comunidades falantes da língua estrangeira?” (BRASIL, 2011, p. 12)
- “Contempla diversidade de: tipos textuais; gêneros, textos verbais e não verbais?” (BRASIL, 2011, p.13)

Nesses quesitos, voltamos a falar, de certa maneira, do que já havíamos pontuado anteriormente: com a resposta dada à primeira pergunta-critério, alinhamos nosso pensamento, pois nossas proposições no comentário da pergunta-critério anterior também se aplicam a estas, embora lá haja referência estritamente ao projeto gráfico-editorial, e aqui a ênfase é dada aos textos não verbais, de forma mais particular, em que são apenas veiculadas imagens referentes a países do círculo interno, em sua maioria, além de ser relativamente regrada e frequente a superposição proposital de imagens, proporcionando um caráter de desigualdade entre os povos e seus universos languageiros ali representados.

Com relação às atividades, a pergunta-critério sobre cada uma das coleções é:

- Propicia experiências estéticas por meio de textos verbais e não verbais? (BRASIL, 2011, p. 14)

No tocante às imagens como um todo, há uma preocupação geral em proporcionar experiência estética⁸⁷ no sentido afirmativo para os países do círculo interno, dando especial saliência para os Estados Unidos e Inglaterra.

De uma forma geral, vemos que, embora tenha havido certo rigor na elaboração de critérios que pudessem selecionar as coleções de livros didáticos do PNDL de 2012, é perceptível que, no que se refere às imagens de abertura dos referidos livros, desvela-se preconceito, exclusão; revelam-se velhos estigmas com relação à ideia de língua/cultura não nativa, por mais que estejamos vivendo uma época em que não há mais espaço para purismos

⁸⁷ Compreendemos ‘experiência estética’ a partir de Almeida (2003): “Diz-se muitas vezes que uma experiência é estética se for originada por objectos belos ou obras de arte. Alguns filósofos consideram este um tipo especial de experiência, diferente de qualquer outra experiência, e que só ocorre quando contemplamos objectos estéticos.”

de natureza qualquer, especialmente quando estamos vivenciando um processo de desterritorialização de pessoas e de suas práticas identitárias. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 57)

Terminada essa fase de construção dos quadros de contextualização por meio das OCEM e do Guia do PNLD 2012, no que se refere às 17 (dezessete) páginas de abertura de unidade/imagens, passemos agora às análises delas, de maneira individualizada.

4.4. Análise individual das imagens

4.4.1. Página de abertura 01 [Retirada do livro *English for all* (vol. 1): página 88.]

UNIT 9 – Living in different epochs

Violência, drogas, condições de trabalho, relacionamentos, saúde pública etc. são sérias preocupações deste começo de século. Será que no início do século XX as pessoas tinham as mesmas inquietações?

TEXT 1

- A** Take a look at the text and the picture and answer the question.

Where is this text from? *It is from the magazine Life.*

- B** Mark the correct option.

1. This photo is from

- (☒) the beginning of the 20th century.
 (☐) the beginning of the 21st century.
 (☐) the end of the 20th century.

Estudio Amplaarena



Demonstration, 1900, England, UK – Votes for women

A unidade em que se insere a presente imagem é intitulada ‘Vivendo em épocas diferentes’. No entanto, para representar esses outros tempos, temos, como único recurso imagético, mulheres e homens num contexto de luta pelo direito ao voto de mulheres que trabalham na Inglaterra, informação fornecida pela legenda da imagem.

Em princípio, esta mesma imagem em preto e branco não nos revela, em um rápido olhar, seus sentidos propositalmente ocultos. Porém, com um pouco mais de perscrutação, ela nos rende uma análise que vai além dos jargões imagéticos presentes nas sociedades contemporâneas.

Observemos as cores que predominam nesta imagem: preto e branco. A composição do preto, além de mais forte naturalmente, numa perspectiva que é captada pelo nosso olhar, é visível na maior parte da imagem. Todavia, o branco parece se destacar frente à maior parte preta, dada a legibilidade do lema da marcha como protesto: “Mulheres trabalhadoras exigem o voto”. Pomo-nos a perguntar: de que mulheres estamos falando? São mulheres negras subsaarianas que lutaram/lutam para cessar sua fome? São ameríndias que perdem/perderam seus filhos em função de tantas epidemias? São mulheres brasileiras que lutam pela visibilidade em seu cotidiano? São mulheres quaisquer que padecem da violência doméstica e por outros tipos de agressão? Não, trata-se de europeias (é o que se presume!), brancas, inglesas, em busca de seus direitos políticos.

Não pretendemos ofuscar a legítima luta das mulheres pelo direito ao voto. Pelo contrário, apenas pensamos que, em um material didático, que tem como finalidade enviesar, através de quaisquer textos que sejam, um mundo plural, não se deve fazer recrudescer instituições, territórios, línguas, culturas, textos, lemas que prestigiam uns e estigmatizam, silenciam outros. Afinal, vivemos um mundo atual em que o purismo e o padrão perderam definitivamente seu espaço.

Outra questão que nos faz pensar no destaque dado à anglicidade é que, na própria composição da imagem, vemos que a faixa onde se insere o lema do protesto ocupa uma posição central, o que indica mais uma vez o poder de mobilização desse grupo de pessoas – os ingleses. Embora os *flashes* estejam voltados para as mulheres, vemos, de maneira coadjuvante, a presença de homens, que mesmo se ‘ocultando’ em vestes escuras, legitimam o protesto por estarem resguardando suas senhoras, interpondo sua presença num evento em que se tenta legitimar um direito das mulheres. É possível observar que muitos lhes dão os braços na marcha. Assim, se justifica a centralidade ou superioridade da cultura/língua/povo inglês frente às demais culturas/povos que falam inglês espalhados no mundo.

É sabido que a primeira nação a dar voz às mulheres por meio do sufrágio foi a Nova Zelândia, país que se inscreve entre aqueles do círculo interno, onde o inglês é falado também como língua nativa. Mas há de se perguntar por que os holofotes se voltam para a Inglaterra? Por mais que ela tenha sido a metrópole e a Nova Zelândia, a colônia por algum tempo, atualmente, as duas são conhecidas fora desses laços de subordinação. Ambas têm como língua materna o inglês, porém, a Inglaterra parece representar com plenitude e singularidade os movimentos pelo sufrágio feminino.

Além dessas questões relacionadas às cores e à posição central da imagem, enxergamos o papel da desconexão entre a Inglaterra e as demais nações, cujas situações eram as mesmas: luta por uma reforma de base política e social que garantia às mulheres o direito ao voto.

Nesse quesito, em que a estruturação⁸⁸ passa a guiar nossos questionamentos, principalmente tomando como verdade o que postula Almeida (2008, p. 25) em referência à GDV: “a desconexão é criada pela presença de estruturação, quando os contrastes de cores e de formas estão salientados, imprimindo, assim, um sentido de individualidade e diferenciação à imagem”. Na defesa desse argumento, vemos que a imagem em preto e branco (a Inglaterra) se coloca como separada, desconectada do restante do mundo. Na verdade, a nosso ver, essa desconexão sinaliza a ideia da Inglaterra como uma espécie de comunidade *standard* entre os anglófonos em qualquer parte, sobrepondo-se aos outros povos nativos do inglês e, especialmente, aos não nativos.⁸⁹

Intesifica-se nosso pensamento nessa direção, sobretudo, quando percebemos a desconexão estruturada dentro de um retângulo fechado, em que a imagem do protesto inglês é colocada em primeiro plano. Em segundo plano, vemos, de maneira incompleta, mas suficientemente bem, a ponto de nos permitir concluir que se trata de engrenagens, as quais nos inspiram a pensar, mesmo desavisadamente, que a Inglaterra é representada como propensa à produtividade, possuidora do espírito engenhoso, guardiã da força e da tradição, ou seja, ainda vista como uma verdadeira potência político-econômica, noção resgatada pelos textos visuais registrados pela história, como é o caso desta. Essa superposição da Inglaterra ‘recortada’ no evento, de forma instantânea, nos resulta a ideia de que ela ainda figura como grande templo da anglofonia, poderosa, firme, prescritora de normas e códigos.

⁸⁸ Outro termo que pode ficar lá lugar de “estruturação” é “enquadramento”.

⁸⁹ Outra possibilidade de leitura pode seguir na direção de uma espécie de “alheamento” de contexto, através da diminuição do valor de modalidade da figura, pois em contextos reais não são tão frequentes imagens em preto e branco.

Por fim, adicionamos à análise a questão da polarização *topo/base*, em consideração à fotografia, elemento que está na base, ou seja, imagem que nos mostra o movimento feminista, na Inglaterra, em luta pelo seu direito de voto com o restante da página, especialmente em oposição ao elemento do topo (o título)⁹⁰. A esse respeito, Kress and van Leeuwen (2006) nos exortam que os elementos do topo (ideal) e da base (real) não são idênticos nem quase idênticos. Almeida (2008, p. 24) esclarece essa dicotomia ao dizer que “o posicionamento do elemento na parte superior é chamado de **ideal** – e na parte inferior se encontra a parte **real**, que se opõe à ideal, por apresentar a informação concreta, prática, mais verdadeira.”.

Assim, percebemos uma sintonia entre o que dizem os estudiosos e o que temos na página de abertura da unidade. Explicando melhor, o título (elemento do topo) nos convida a pensar/idealizar situações diferentes das que vivemos hoje em dia, fazendo-nos refletir sobre quais eram as preocupações, em momentos históricos anteriores, a partir de um senso de coletividade. Em contrapartida, somos apresentados ao elemento base: o movimento feminista, na Inglaterra, em luta pelo direito ao voto. Esse elemento da base é considerado real, verdadeiro, sobre o qual não cabe questionamento; ele está posto, é indiscutível; “a Inglaterra exemplifica, resume tudo”.

Portanto, essa composição da página legitima o caráter/função ideologizante da imagem em que nos faz ver a Inglaterra com exclusividade: o título nos oferece possibilidades para pensar quais situações, em diferentes épocas (no plural), foram preocupações para a coletividade, recurso que é ideal para a finalidade didática proposta pela unidade do livro. Isto é, aí poderíamos ter outras imagens que contivessem comunidades de usuários do inglês outras, trazendo assim possibilidades imagéticas para o título da unidade que fossem incitantes da pluralidade, da diversidade e, talvez, até da interculturalidade. Afinal, esses são os princípios que devem permear o livro didático do ensino médio. Porém, em oposição a isso, sacraliza o apelo à única imagem em nível de real, na base, um movimento em território inglês, evidenciando, assim, sua hegemonia, visibilidade e, acima de tudo, coloca-a, ou melhor, reforça-a como nação emblemática da língua inglesa.

⁹⁰ Ressaltamos que o analista está movendo seu olhar do nível da fotografia para o nível da página.

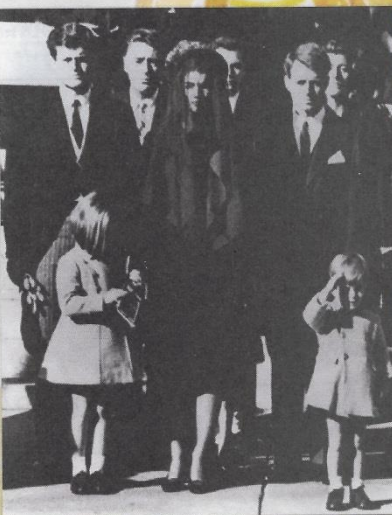
4.4.2. Página de abertura 2 [Retirada do livro *English for all* (vol. 2): página 18.]

Unit 2 – Talking about old times

O que marcou sua infância?
Qual é sua memória mais antiga?



Hulton Archive/Getty Images



Popperfoto/Getty Images

Ilustrações: Estúdio Arena

TEXT 1

Take a look at the text in next page and answer the questions.

1. Who wrote this text? Candy Jules.
2. Where was it published? In Helium.
3. In your opinion, what is this text about? You may answer in Portuguese. Respostas pessoais.
4. How did you arrive at this conclusion?

☐ By the title.
☐ By the pictures.
☐ By the cognate words.
 Others _____

John Kennedy's funeral. From left: Edward Kennedy, wife Jackie, attorney General Robert Kennedy and children, daughter Caroline and John Kennedy Jr. (saluting).



A unidade em que se inserem as imagens se intitula “Conversando sobre tempos antigos”. Além do carro e da moça no plano de fundo, do vinil fazendo apologia ao *rock’n roll*, do vinil menor e do sorvete, vemos duas fotografias, uma na esquerda e a outra na direita, as imagens que mais nos interessarão aqui.

A fotografia da esquerda possui uma menina brincando/ se molhando com um aguador de jardim. À sua esquerda estão as imagens de um sorvete e de um vinil pequeno. Sob ela há a imagem de um carro. Os três elementos imagéticos mencionados com valor de modalidade reduzido, se comparados com as imagens do vinil e da moça. Na fotografia da direita, vemos uma família vestida em roupas de luto. Pela informação fornecida pela legenda da fotografia, trata-se do funeral do ex-presidente Kennedy⁹¹. Sob esta fotografia, está uma moça vestida por uma blusa com listras amarelas, contornada pela cor laranja escuro. Além dessa imagem, há também um carro na parte inferior da página com as cores predominantes num contínuo que vai do amarelo ao laranja, o que, de certa maneira, forma um tríptico. Nas palavras de Almeida (2008, p. 24), podemos compreender tríptico como

[...] uma combinação **dado-novo** com **centro-margem**. [...] uma maneira de compor três blocos de informação visual na estruturação do significado. O tríptico pode ser também configurado, de forma simples, no eixo margem-centro-margem, tanto na vertical como na horizontal, no qual o centro atua como mediador entre o dado e o novo e entre o ideal e o real.

Nesta página, o tríptico realça a fotografia em que está a família Kennedy, já que esta ficou em posição nuclear, chamando mais atenção do observador, por ter aumentado seu valor na composição.

Ao determos nosso olhar sobre a composição desta página, percebemos três elementos principais que saltam aos nossos olhos: um se insere dentro do valor de informação; o outro está dentro do que podemos entender como saliência; e o último, dentro da estruturação. Destacadamente, há nas fotografias valor de modalidade reduzido. Sobre a redução do valor de modalidade, Jewitt e Oyama (2001, p. 151) postulam que: “[...] quanto maior a congruência entre o que você vê de um objeto numa imagem e o que você pode ver dele na

⁹¹ John F. Kennedy, conhecido entre os americanos como JFK, foi o 35º presidente dos Estados Unidos, o 2º mais jovem e o primeiro católico. Ele também é considerado um dos grandes vultos do século XX. “Não pergunte o que seu país pode fazer por você. Pergunte o que você pode fazer por seu país”. Embora tenha pronunciado dessa forma em seu discurso de posse, foi considerado um ídolo por seus compatriotas. Após ter sido assassinado, o povo americano perdeu as esperanças em um futuro de paz e prosperidade.

realidade a olho nu, numa situação específica e de um ângulo específico, maior é a modalidade dessa imagem.”⁹²

Considerando o valor de informação, percebemos que acabamos por fazer uma leitura que nos impulsiona involuntariamente da esquerda para direita. Em outras palavras, é o mesmo que percorrer um texto verbal, em que, em um primeiro instante, também seguimos essa mesma direção. Com isso, contudo, não estamos negando a possibilidade de uma leitura hipertextual, em que não contamos com toda essa linearidade.

O elemento do lado esquerdo, segundo a Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen (2006), é considerado *dado*; o elemento do lado direito é considerado *novo*.

Ainda conforme a GDV,

O Dado significa que se trata de algo que o observador já conhece, que lhe é familiar e sobre que não há discordância. O *Novo* implica dizer que se trata de algo que ainda não é conhecido ou talvez sobre que haja discordância por parte do observador; por essa razão, o observador deve dispensar atenção especial a ele⁹³. (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 181)

A esse respeito, concluímos que a criança no lado esquerdo, por se apresentar na imagem como uma menina comum, sem predicativos monárquicos nem republicanos, é naturalmente alocada dentro de um território imagético onde não há atratividade ocular por parte do observador, dado seu estado ‘de comum’. Diferentemente, os filhos de Kennedy são postos no lado direito, como algo novo, sobre o qual devam ser lançados olhares com lentes especiais, já que se insinua, mesmo camufladamente, a atipicidade dessas crianças.

Consideramos também como aspectos salientes internos à fotografia o primeiro plano e o plano de fundo. No plano de fundo, estão os adultos, especialmente os homens; e no primeiro plano, estão as duas crianças, filhos do ex-presidente John Kennedy. Embora o tamanho das duas crianças seja menor, na fotografia, em comparação com a menina na fotografia da esquerda, é perceptível a saliência dos filhos de Kennedy por estarem no primeiro plano em relação aos demais na fotografia. Além disso, a cor branca também os deixa mais salientes em relação aos adultos, mas mais ainda em relação à criança no lado esquerdo, na outra fotografia.

⁹² Tradução nossa: “[...] the greater the congruence between what you see of an object in an image and what you can see of it in reality, with the naked eye, in a specific situation and from a specific angle, the higher the modality of that image.”

⁹³ Tradução nossa: “For something to be Given means that it is presented as something the viewer already knows, as a familiar and agreed-upon point of departure for the message. For something to be New means that it is presented as something which is yet known, or perhaps not yet agreed upon by the viewer, hence as something to which the viewer must pay special attention to.”

Por outro lado, na fotografia da esquerda, parece não haver tanto contraste. A não ser por um pequeno arbusto que fica no canto direito superior (mais próximo da cor preta), afigura-se que eles (ambiente e criança) se homogeneízam, fazendo-nos quase não ‘enxergar’ a criança que brinca com o aguador. Ou melhor, a vemos, porém sem destaque, sem nada que deva ser salientado, afinal se trata de uma criança comum, silenciada/apagada imageticamente por se tratar de uma criança qualquer. Contrariamente, os filhos do ex-presidente John Kennedy contrastam em relação tanto aos elementos internos quanto aos externos, da outra fotografia, em que há maior harmonia cromática e tonal.

No quesito ‘estruturação’, nada foge do que já estamos apontando: a presumida originalidade, com grau até de excentricidade, de pessoas que são sugestionadas como prototípicas de uma dada língua-cultura, sendo assim, imageticamente postas em desconexão com o restante do mundo⁹⁴. No caso específico da fotografia onde estão os filhos de Kennedy, estes não ‘dialogam’ com a outra criança, da fotografia do lado esquerdo, não se assemelham, não se identificam, mesmo que partilhem a mesma fase da vida: a infância. Quando falamos em ‘diálogo’, nos empenhamos em significá-lo como algo que inspire integração, interação, partilha de lócus possível de identidades e outras materialidades relevantes socialmente.

Acreditamos nesse argumento, tendo em vista o que dizem Kress e van Leeuwen (2006, p. 203): “Quanto mais forte a estruturação de um elemento mais ela é apresentada como uma unidade de informação separada”⁹⁵. Na mesma página, os autores continuam fortalecendo o argumento: “A ausência de estruturação marca a identidade do grupo, a presença dela significa individualidade e diferenciação”⁹⁶.

Levando em consideração o que pontua a GDV sobre o valor de informação, a saliência e a estruturação, concluímos que a criança do lado esquerdo representa o que a maioria das pessoas conhece da infância: brincadeiras, espontaneidade, descoberta, estado de relaxamento etc. Entretanto, do lado direito, encontramos duas crianças em um contexto que as deixa em pé de paridade (no sentido de tamanho) com quaisquer sujeitos, inclusive adultos. Mesmo se tratando de um momento de suposta dor, as crianças frutos da mais alta hierarquia republicana norte-americana estão em posturas que nem de longe lembram crianças, uma (a menina) de cabeça baixa, contida; enquanto a outra (o menino) em pose de continência – quadro imagético que ressoa como situação merecedora de holofotes, relevo, importância.

⁹⁴ Referimo-nos ao outro elemento fotográfico em que está a menina brincando com o aguador de jardim, cuja função é representativa de outras crianças pelo mundo afora.

⁹⁵ Tradução nossa: “The stronger the framing of na element the more it is presented as a separate unit of information”.

⁹⁶ Tradução nossa: The absence of framing stresses group identity, its presence signifies individuality and differentiation”.

Retomando o título “Conversando sobre tempos antigos” e a composição imagética, inevitavelmente, concluímos em prol de uma sincronia que faz com que o leitor/observador entenda, de uma vez por todas, que os tempos antigos foram marcados pela presença de personagens que sobressaem, já que fizeram parte direta ou indiretamente de um cenário de poder, liderança, prototipicidade em relação a um estado-nação, onde o inglês foi e é a língua oficial; não coincidentemente, também é a língua dominante no mundo.

4.4.3. Página de abertura 3 [Retirada do livro *English for all* (vol. 3): página 17.]

Unit 2 – People who made and are making history

As grandes conquistas da humanidade são alcançadas por pessoas comprometidas com seus ideais e valores.

TEXT 1

This text is part of a speech which became very famous all over the world. Answer the questions about it.

1. Who delivered it? Where? Barack Obama. He delivered it in Chicago (Illinois).
2. When was it delivered? It was delivered on November 4, 2008.

⏮
⏪
↺
✖

http://www.barackobama.com/2008/11/04/remarks_of_presidentelect_bara.php

★
▼

🏠
Barack Obama
⊙

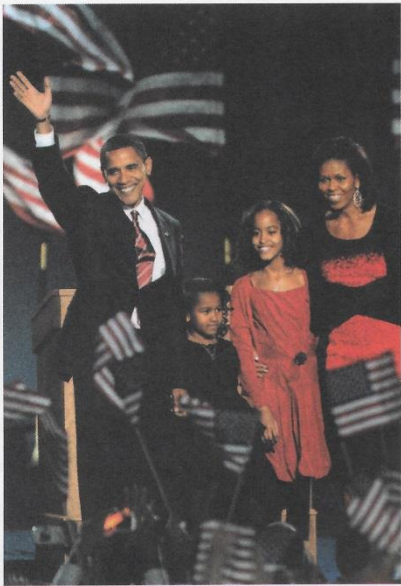
Remarks of President-Elect Barack Obama: election night

Chicago, IL | November 04, 2008

1 If there is anyone out there who still doubts that America is a place where all things are possible; who still wonders if the dream of our founders is alive in our time; who still questions the power of our democracy, tonight is your answer.

2 It's the answer told by lines that stretched around schools and churches in numbers this nation has never seen; by people who waited three hours and four hours, many for the first time in their lives, because they believed that this time must be different; that their voices could be that difference.

3 It's the answer spoken by young and old, rich and poor, Democrat and Republican, black, white, Hispanic, Asian, Native American, gay, straight, disabled and not disabled – Americans who sent a message to the world that we have never been just a collection of individuals or a collection of Red States and Blue States: we are, and always will be, the United States of America. (...)



President Barack Obama, his daughters, Natasha (left) and Malia (right), and his wife Michelle.

Wilson Jorge Filho

© Tannen Maury/epa/Corbis/LatinStock

O título da unidade em questão é lido da seguinte maneira: “Pessoas que fizeram e estão fazendo história”. Em seguida, numa relação não apenas temática com o presidente dos Estados Unidos, mas intimamente lincada a cores e vieses ideológicos, vemos uma tela de computador. Por um lado, a cor preta se encontra no título da unidade bem como na imagem, predominantemente, em que aparece o presidente Obama com sua família, estabelecendo aí um senso de conexão. Por outro lado, esses vieses ideológicos se referem aos ideais ligados à família como base de uma sociedade, sobretudo se essa família for entre homem e mulher.

Na referida tela, encontram-se duas diferentes semioses: no lado esquerdo, um texto verbal que traz falas pontuadas que nos fazem crer serem pertencentes ao próprio presidente; e, do lado direito, uma imagem em que se encontram o presidente e sua família (sua esposa e suas duas filhas).

Conforme prosseguimos na análise, acreditamos que os sentidos apreendidos da página, considerando sua composição, levam em conta os três sistemas inter-relacionados: valor de informação, saliência e estruturação, como veremos a seguir.

Dentro do sistema de valor da informação, elencamos para a discussão: dado/novo e ideal/real. O texto verbal está do lado esquerdo (logo, dado); e a imagem está do lado direito (logo, novo), nos apresentando assim uma possibilidade de leitura que nos leva a crer que o que se pretende conseguir, a partir da composição da página, é mostrar a representação e legitimidade daqueles que fazem história, no sentido que a sacralização e a oficialidade dessa história mostra, isto é, o poder do ideal norte-americano, por meio da imagem do homem que está ocupando atualmente o topo do governo, mas que já se estende também a um passado, mesmo que recente.

Nessa polarização, entre dado e novo, temos que considerar o que afirma van Leeuwen (2005, p. 204): “Observe que o dado nunca é *objetivamente* dado, nem o novo é *objetivamente* novo. As coisas são *tratadas* como dadas e novas no contexto de uma situação de comunicação específica”. Isso nos mostra que o contexto em que ocorre essa polarização é que nos ajudará a depreender sentidos.

O título, como já dissemos, está no topo (ideal), tematizando o resto da página, a partir de cuja leitura começamos a entender melhor as relações estabelecidas com os demais elementos, entre os quais se encontra a imagem do presidente e sua família. Atentemos por um instante, por exemplo, para a relação de conexão marcada pelas cores.

Dentro da tela do computador, o texto verbal fala de uma diversidade, em que se inserem negros, mulheres, asiáticos, gays, deficientes, entre outras minorias; e a imagem, fotografia do presidente dos EUA, retrata sua esposa e suas duas filhas, os quais marcam um

lugar representativamente simbólico de como é a sociedade norte-americana – a família, a tradição. Simplesmente pelo fato de serem negros, não conseguimos ver neles compostos na imagem uma ilustração dessa dita diversidade estampada no texto verbal. Aliás, mesmo negros, eles representam a família, instituições tradicionais; eles representam a hegemonia. Porém, dando continuidade a essa leitura da esquerda para a direita, se assim a fizermos, teremos uma relação de imbricação entre o texto e a imagem, mas sem nos esquecermos do título com a imagem propriamente, da qual cuidaremos logo a seguir, que conecta a sacralização histórica e o representante máximo dessa potência imperialista.

Entendemos que a imagem mantém uma relação com o texto verbal de integração, ou talvez da imagem como sinopse do texto verbal; e, nesse momento, não poderemos esquecer que sobre a imagem instantânea e imediatamente recaem os olhares focais do observador. No texto verbal, se presume que todos (num sentido bem plural) participam do grande caldeirão linguístico-cultural-visual norte-americano, ambientado por seus inúmeros matizes, cujo condão é nos fazer esquecer as formas desiguais/injustas como, por exemplo, sujeitos que habitam fronteiras não são bem vindos pelos padrões pré-concebidos dos EUA.

No livro *Introduzindo a Semiótica Social*, Van Leeuwen (2005, p. 09) ao analisar a propaganda de um produto de limpeza, afirma que “(...) Há, portanto, um tipo de sintonia entre a cor da figura e (alguma parte do) o texto⁹⁷, e essa sintonia cria um grau de conexão”⁹⁸.

Assim, a imagem requer o status de mais saliente, por estar no lado direito, mas mais ainda por estabelecer uma relação de conexão com o título, sendo possível essa afirmação pelo compartilhamento da cor vermelha, tanto presente nas vestes de alguns dos participantes da imagem quanto na forma retangular onde se inscreve o título da unidade, de onde emerge toda a função tematizadora, e em torno da qual podemos concluir que os Estados Unidos da América conseguem essa visibilidade dentro da história atual e passada, sendo consagrada pelos seus padrões visuais e, conseqüentemente, linguístico-culturais que marcam definitivamente o olhar do observador da página.

⁹⁷ Entendemos o título como parte do texto multimodal ‘página de entrada da unidade’.

⁹⁸ Tradução nossa: “There is therefore a kind of colour ‘rhyme’ between the picture and (some part of) the text, and this colour rhyme creates a degree of connection”

4.4.4. Página de abertura 4 [Retirada do livro *English for all* (vol. 3): página 38]

Unit 4 – Customs and traditions

TEXT 1

Você acha que os britânicos são apegados às tradições?
Será que no ritmo dos dias de hoje ainda existe lugar para o tradicional chá das cinco?
Nesta unidade, vamos ver como andam as tradições na Grã-Bretanha atual.

Take a look at the text and mark the correct option.

1. This text is from
 - a. (x) a book.
 - b. () a magazine.
 - c. () a newspaper.
2. The image shows
 - a. () the Versailles Palace in Paris.
 - b. () the Kremlin in Moscow.
 - c. (x) the Buckingham Palace in London.



Attitudes

The British, like the people of every country, tend to be attributed with certain characteristics which are supposedly typical. However, it is best be cautious about accepting such characterizations too easily.

Many things which are often regarded as typically British derive from books, songs or plays which were written a long time ago and which are no longer representative of modern life. One example of this is the popular belief that Britain is a “land of tradition”. The claim is based on what can be seen in public life and on centuries of political continuity. And at this level – the level of public life – it is undoubtedly true. The annual ceremony of state opening of Parliament, for instance, carefully follows customs which are centuries old. Likewise, the changing of the guard outside Buckingham Palace never changes.



Buckingham Palace – London (England).

Jupiter Unlimited/Image Plus

Nesta abertura de unidade, vemos de uma forma geral um senso de conexão que suplanta os postulados da GDV, uma vez que as imagens, o texto verbal e o título, por mais que possuam seus territórios demarcados na página, mantêm laços de unicidade que tentaremos mais adiante explicar.

Lemos no título “Costumes e tradições”, no topo da página, que se intersecciona com os soldados ingleses, posicionados no lado direito do topo. Os referidos soldados também mantêm um elo de conexão com a caixa onde se inserem o texto verbal e a imagem do Palácio de Buckingham, um dos principais símbolos da monarquia inglesa. Essa cadeia semântica se perfaz com o intuito de atribuir à Inglaterra o modelo de anglicidade. Aliás, costumes e tradições não apenas possuem a rainha e seus súditos, mas quaisquer povos que utilizam a língua inglesa, nativos ou não nativos. Surpreendente, ainda, é vermos que não bastasse uma imagem em referência a esse país que, um dia, já foi potência mundial e ditou os modos, língua e costumes para outras tantas colônias, temos no total duas imagens povoando a página de entrada da unidade. A nosso ver, perspicazmente, trata-se de uma tentativa de nos convencer que, por natureza e pelas bênçãos da divindade, a soberania dessa monarquia a coloca como modelo, sendo representativa de um povo que, por tradição, é entendida simbolicamente inclusive como modelo linguístico.

Este elo entre o título, os soldados, o palácio, o monumento e o texto verbal se dá em função da progressão temática que se instaura na página. Vejamos que, desde o título, onde lemos ‘costumes e tradições’ até a base, a cadeia de relações semânticas vai se desenrolando a ponto de conectar indissolúvelmente as imagens e o texto verbal ao título, numa relação de imbricação que nos impede de ter outra percepção cognitiva, sobretudo em relação aos aspectos verbo-visuais.

O texto verbal se posiciona do lado esquerdo, feição de composição da página que nos indica essa informação enquanto dada; também ela se encontra na base, rendendo-lhe um caráter de verdade à informação. Essa forma de composição nos assegura uma leitura mostrando um posicionamento que corrobora a informação contida no texto, conforme o qual “a Grã-Bretanha é a terra da tradição”.

Por outro lado, a imagem que contém o Palácio de Buckingham se encontra no lado direito da página, na base, o que nos permite enxergar seu caráter de verdade, chamando nossa atenção, uma vez que essa posição basal é considerada como uma informação sugerindo o real, o incontestável. Ao mesmo tempo, por estar do lado direito, requer para si olhos com lentes especiais pelos quais se vê sua dominação enquanto símbolo de uma das tradições ocidentais mais fortes. Internamente à imagem, percebemos, em primeiro plano, um

monumento em cujo topo se encontra uma estátua de ouro mais distante dos auspícios terrenos. Da forma como a imagem foi fotografada, que nos permite essa perspectiva, o monumento fica mais alto que o próprio palácio, o que nos dá pistas de que há uma ligação destes com os céus, indicando aproximação com o divino. Não ingenuamente, é assim reforçada a forma de concebermos sua superioridade, seus laços com o imutável e com a ideia de eternidade.

A propósito, sobre essa questão, van Leeuwen (2005, p. 204) nos fala a respeito dessas posições que polarizam as noções de ideal (topo) e real (base):

Contrariamente à esquerda/direita, os posicionamentos ‘para cima’ e ‘para baixo’ são fundamentalmente diferentes na nossa experiência cotidiana. Como todas as coisas na natureza, o corpo humano é verticalmente assimétrico. No ambiente que nos circunda há sempre um abismo entre o céu acima, eterno e imutável – pelo menos na nossa perspectiva humana – e a terra abaixo, constantemente mudando, dando e tirando-nos a vida. Não é de se admirar que as metáforas que lidam com o eixo da verticalidade têm o papel de explicar ou mesmo de manter as diferenças sociais.⁹⁹

A imagem do Palácio de Buckingham, então, mesmo estando na base, considerando a composição da página como um todo, consegue, em referência a seus elementos internos, nos passar a informação de que o poder, a história, os costumes e as tradições inglesas são perpetuados, impingindo a essa leitura um caráter atemporal de sua hegemonia, em função de um traço natural que lhes é concedido pela graça do eterno e do divino. Ademais, a robustez desta informação, segundo a qual a relação que mantém o palácio, no plano de fundo, com o próprio monumento à sua frente, em primeiro plano, viabiliza a sua proximidade com os céus.

Assim, além dessa relação celeste com algo que, em princípio, é pura criação terrena, a própria ideia de construção vertical do monumento enseja que compreendamos a sinalização de que entre esse símbolo monárquico inglês e o restante da anglofonia no mundo deva haver a manutenção de suas distinções, ou seja, a leitura visual nos autoriza a atribuir à Inglaterra o atributo de superior, paradigmática em relação a seus costumes e tradições, dentre os quais incluímos os aspectos linguísticos e culturais.

⁹⁹ Tradução nossa: “In contrast to left and right, ‘up’ and ‘down’ are fundamentally different in our everyday experience. Like most things in nature, the human body is vertically asymmetrical. In our environment there is always the chasm between the heavens above, eternal and unchanging – from our human perspective at least – and the earth below, constantly changing, constantly giving and taking life. It is no wonder that metaphors of verticality play such a role in construing and maintaining social difference”.

4.4.5. Página de abertura 5 [Retirada do livro *Freeway* (vol. 1): página 51]



Essa página de abertura de unidade é atípica em relação às demais já analisadas, pois possui um texto verbo-visual com amplo senso de desconexão, se consideramos os elementos que a compõem, tendo em vista o texto verbal – HOLLYWOOD – que separa os polos imagéticos, juntando-os ao mesmo tempo.

Em princípio, o que lemos se remete ao sentido que denota simplesmente um letreiro no alto de um monte ou montanha, onde se estampa o nome da cidade, vilarejo, distrito etc. No caso específico desta imagem, o texto HOLLYWOOD remete ao distrito da cidade de Los Angeles, na Califórnia, Estados Unidos da América. Essa informação por si só já nos faz avançarmos numa leitura mais crítica da imagem. Esse mesmo distrito é de extrema relevância para a cultura norte-americana, pois está associado à indústria do cinema, que é dominante por todas as partes do mundo, especialmente no mundo ocidental.

Levantamos uma rápida hipótese de que se não houvesse a nomeação do lugar – Hollywood –, separando a parte que mostra o céu em oposição às árvores verdes na parte terrestre, poderíamos dizer que nenhum senso de especificidade sócio-econômico-cultural poderia ser adotado frente a essa imagem, sobretudo por se tratar de uma imagem estampada em um livro didático de língua inglesa. Diz Kress (2010, p. 54) que:

Numa perspectiva sociossemiótica do significado, indivíduos, com suas histórias sociais, socialmente moldadas, localizados em ambientes sociais, usando recursos socialmente elaborados e culturalmente disponíveis, são considerados agentes produtivos dentro da elaboração de signos e da comunicação.¹⁰⁰

Assim, essas informações composicionais especificam /revelam o lócus social, de onde emanam algumas implicações sociais dentro das esferas planetárias: os Estados Unidos da América carregam consigo uma espécie de hegemonia, assim como a Inglaterra; em nível elementar, esta é monárquica e aquela, republicana. Mas as duas, igualmente, são prestigiadas, como temos atestado nas imagens, em relação aos significados extraídos das composições verbo-visuais nas páginas dos livros analisados. De forma mais específica, além de Hollywood estar relacionada diretamente à sétima arte, a glamorização faz com que este espaço de produção cinematográfica esteja em sintonia com o status socioeconômico que gozam os Estados Unidos, numa dimensão global, que o encampa. Dessa forma, a imagem se expressa através dessa conotação de glamour, sonho e fantasia, que faz parte do projeto

¹⁰⁰ Tradução nossa: “In a social-semiotic account of meaning, individuals, with their social histories, socially shaped, located in social environments, using socially made, culturally available resources, are agentive and generative in sign-making and communication”.

idealizado pelos EUA, atualmente considerada uma das maiores potências bélicas e tecnológicas do mundo.

Entretanto, muitos outros efeitos de sentido são gerados a partir dessa composição, que, agora, passamos a esmiuçar:

Esta página de entrada da unidade se revela enquanto exemplo de multimodalidade na perspectiva da Sociossemiótica, uma vez que esse segmento teórico mostra interesse pelo significado, em todas as suas possíveis formas. Nesse sentido, adotamos para esta discussão sobre o texto verbo-visual o entendimento segundo o qual “os signos existem em todos os modos, de maneira que todos os modos precisam ser considerados por sua contribuição para a significação do complexo sígnico”¹⁰¹. (KRESS, 2010, p. 54)

Do ponto de vista do valor da informação, o letreiro *Hollywood* carrega consigo uma característica de destaque, pois está localizada exatamente no centro da imagem, mais saliente, mais ‘exibido’, nos fazendo inferir os sentidos daí decorridos. Consideremos Van Leeuwen (2005, p. 206) quando diz que “(...) a composição nem sempre envolve divisão e polarização. Ela pode também juntar seus elementos em torno do centro que os conectará e os tornará apenas um”¹⁰². Com mais detalhes, na parte superior, está o céu, ideal, divinal; na parte inferior, está o solo com seus arbustos, real, humano. Vejamos que essa mediação feita pela parte nuclear, o letreiro *Hollywood*, semi-endeusa e, automaticamente, coloca os Estados Unidos, como modelo a ser seguido, como regra imagética a ser prescrita, resultando em influência forte para quem folheia, utiliza o livro didático de inglês, onde imagens como esta se presentificam com bastante frequência.

Em conformidade com Kress e van Leeuwen (2006), a manipulação da(s) cor(es) pode ser usada para criar coesão e coerência nas composições verbo-visuais. Em relação a esses aspectos, os autores são ainda mais veementes quando afirmam que “(...) talvez a cor seja já um modo característico contemporâneo ao advento da multimodalidade”¹⁰³ (p. 231). Essas duas afirmações nos ajudam a pensar em sua relevante função dentro do texto verbo-visual. Se ela própria já pode ser um modo, como qualquer outro, imaginemos seu potencial quando atua como um elemento dentro do texto.

Por fim, vemos que a desconexão dos elementos na imagem, em que espaços humanos e divinos se encontram, exatamente no distrito de Hollywood, situado nos Estados Unidos da

¹⁰¹ Tradução nossa: “Signs exist in all modes, so that all modes need to be considered for their contribution to the meaning of a *sign-complex*”.

¹⁰² Tradução nossa: “Composition does not always involve division and polarization. It may also gather its elements around a centre that will connect them and hold them together”.

¹⁰³ Tradução nossa: “(...) maybe colour is a characteristic mode for the age of multimodality”.

América, é também verificada em decorrência da cor azul escura do céu e do verde dos arbustos na terra, proporcionando uma ideia de coerência que estabelece uma relação divino/humano. Por outro lado, para que a coesão se dê e auxilie na veiculação rumo à constituição dos sentidos a serem depreendidos, é preciso, que também com as cores, a coesão entre os elementos se dê de forma a permitir esse ‘interlugar’ de destaque, fama e glamour onde se encontra *Hollywood*.

4.4.6. Página de abertura 6 [Retirada do livro *On stage* (vol. 1): página 121.]



 **Eat Kangaroo to "Save the Planet"** **Unit 9**

PHOTO LIBRARY/JATINSTOCK

Environmental activists are asking Australians to help save the planet — by eating more kangaroo.

Qual é o animal em destaque neste artigo? Em que parte do mundo vive esse animal? O que está sendo pedido aos australianos? De que forma eles podem fazer isso? Há uma relação de causa e efeito nesse caso? Qual? Como você acha que os cangurus podem ser bons para o meio ambiente? Que outras informações sobre os cangurus e o meio ambiente você espera encontrar no texto a seguir? Formule hipóteses e verifique-as com a leitura do texto.

121

Esta página de abertura de unidade traz um texto multimodal que nos remete à Austrália. Inicialmente, essa remissão é devido a um elemento visual – o canguru. Comprovamos essa hipótese, ao lermos: “ativistas ambientais estão pedindo aos australianos para salvar o planeta – comendo mais cangurus.”

Antes de prosseguirmos rumo à análise, conforme os sistemas inter-relacionados da função composicional, faremos duas ponderações que contextualizam como o visual é tratado pelo livro didático. Uma dessas ponderações tem a ver com o fato de que o visual, ou o próprio texto multimodal, como é o caso deste que ora analisamos, não é considerado um texto pelo livro didático. Fazemos essa afirmação com base nos questionamentos e instruções dados, que se encontram do lado direito da página: “Que outras informações sobre os cangurus e o meio ambiente você espera encontrar no texto a seguir?” / “Formule hipóteses e verifique com a leitura do texto”.

E assim, vemos que esta página de abertura, mesmo não tendo a pretensão de ser um texto visual, conforme verificamos em seu formato e na relação que mantém com o restante da unidade no livro didático, acabamos, munidos pela GDV, fazendo leituras. Por mais que seja negado como tal, se trata de um texto, pelas funções sociocomunicativas que desempenha: abre a unidade, tematizando-a. E se não formos críticos a esse ponto, se não estivermos aptos para (re)conhecer textos, independentemente da(s) semiose(s) em que se expressem/materializem, e ler as entrelinhas da composição desses textos verbo-visuais, estaremos nos omitindo de alguma forma e, provavelmente, reforçando preconceitos, que impulsionam a exclusão, que silenciam ainda mais os já estigmatizados.

Afinal de contas, essa imagem, além de outros prolongamentos de significação que desperta, não traz consigo paralelos que levem ao que entendemos por intercultural. Na verdade, a interculturalidade estaria permeando os alcances imagéticos que ela pretende se, a partir dessa imagem, fosse possível pensar na “mediação de diferenças, que caracterizam a singularidade e a essência de cada ser humano, abre as portas para uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão da multiplicidade e da ambivalência, que constituem as identidades e as relações sociais”. (SANTIAGO, AKKARI & MARQUES, 2013, p. 178)

A segunda ponderação tem a ver com nossas impressões sobre o olhar que lançamos a este texto em comparação com os já analisados. A Austrália faz parte do círculo interno, onde se inserem países cujos indivíduos são falantes nativos do inglês, de acordo com a proposta dos círculos concêntricos, já discutida anteriormente. É a primeira vez, depois das cinco

primeiras páginas de abertura analisadas, que aparece uma alusão imagética a outro país que não seja nem Estados Unidos nem Inglaterra.

Mesmo participando do rol de países onde se fala o inglês como língua nativa, a referência temática e visual à Austrália não é tão ‘otimista’ quanto às temáticas já abordadas nas entradas de unidades anteriores. Dessa forma, permearemos a análise com reflexões que nos levam a enxergar alguns países do círculo interno postos em lugares distintos, ou seja, uns sendo mais convidativos¹⁰⁴ do que outros, uma vez que o eixo temático condutor dos textos anteriores já analisados levava a outras direções que não estivessem associadas a problemas, como é o caso do canguru neste texto.

Consoante o próprio título provocativo do texto, somos exortados a comê-los, dizimá-los (nas entrelinhas) se quisermos salvar o planeta. Vejamos que a dimensão dada à superpopulação de cangurus, embora estes vivam apenas na Austrália, tem alcance no apelo que vai além do território australiano, quando se fala que o canguru deve ser ‘comido’ para que o planeta seja salvo. Por outro lado, sentimos que a Austrália está diretamente associada à figura deste animal, símbolo do país.

De alguma forma, é possível entendermos que, assim como o canguru, que não é visto com bons olhos pelo planeta, a Austrália, e tudo que ela representa linguística, cultural, histórica, social e etnicamente¹⁰⁵, não é representativa de um universo anglófono, como ostentam ser, por exemplo, os EUA e a Inglaterra, nas constatações analíticas prévias. Apesar de proporcionalmente menor na composição, o canguru é a figura central. Porém, o amarelo é mais saliente que o próprio canguru.

Segundo Dondis (2003, p. 65), a cor amarela é considerada matiz primário, ao lado do azul e do vermelho. Especificamente “o amarelo é a cor que se considera mais próxima da luz e do calor.” (DONDIS, 2003, p. 65). Comprovamos, portanto, que o holofote (no caso, a própria noção de luz) é retirado do canguru como elemento central, preservando assim a saliência do matiz em detrimento do elemento que representa iconicamente a Austrália.

No que diz respeito ao lugar dos elementos dentro da imagem, aos seus valores funcionais, consideremos o seguinte: o sol encontra-se localizado no topo, próximo ao título “Coma canguru para salvar o planeta”, cuja função é tematizar, dentro da abertura de unidade, todos os possíveis fios condutores que nos levem a fazer conjecturas, leituras possíveis. Ao redor do sol, temos o amarelo forte que indica o céu sendo iluminado pelo astro-rei. Na base,

¹⁰⁴ Entendemos “convidativo” como “atrativo”.

¹⁰⁵ Os povos aborígenes que vivem no território australiano são considerados habitantes originais do continente australiano. Na nossa caminhada de analisar livros didáticos, não constatamos nenhum registro, principalmente imagético, que lhes dê voz, que proporcione a eles visibilidade nesses materiais didáticos.

vemos o canguru que, embora seja considerado ‘maléfico’, sobretudo por sua superpopulação, encontra-se retratado sozinho, num solo árido, sem arbustos em volta sequer.

Em algumas poucas palavras, concluímos: o sol representa o imutável, o ideal, o dominante. Além da posição que ocupa, há outras explicações de que logo mais traremos. Enquanto isso, o canguru ocupa um espaço terreno, típico dos mortais, dos que estão à mercê do tempo e das intempéries quaisquer, de modo que venham a desaparecer. Afinal, além do convite do título para comê-los, há também a alusão ao ambiente em que se encontra na página, desprovido de cores vibrantes, como o amarelo, por exemplo. Aí, dentro desse terreno monocromático onde se localiza o canguru, temos como possível significado a sua fraqueza e a sua extinção como certas.

Por outro lado, achamos pertinente também problematizar esta composição que possui o canguru como elemento central. A nosso ver, eleger ícones para representar toda a complexidade normalmente existente na questão cultural relacionada a um povo, parece perigoso. Nesse sentido, podemos fazer um paralelo com o que se imagina da brasilidade, principalmente por um estrangeiro, quando este retrata o Brasil através de ícones culturais (cultura visível), como por exemplo: o Cristo Redentor de braços abertos no Rio de Janeiro, a Explanada dos Ministérios e outros monumentos desenhados por Niemeyer em Brasília, além de outros hábitos, animais, gastronomia típica de determinados locais.

A nosso ver, a Austrália é apresentada negativamente, ao contrário de outros países. Além disso, pensar nesses estereótipos culturais, para retratar determinado país, pode não significar fazer a coisa certa, pelo menos no que toca às questões de inclusão/exclusão; sobretudo quando se trata do ensino de uma língua como o inglês, cujos usuários não devem ser considerados apenas os nativos dos círculos internos e suas culturas, de forma homogeneizada. Além do mais, dentro dos países que se incluem neste círculo, como em nenhum outro, não podemos falar na existência de padrões homogêneos de cultura, nem numa perspectiva visível tampouco invisível. Nesse ponto parece haver influências da globalização, que “[...] ameaça a afirmação cultural de diferentes segmentos sociais” (SANTOS & LOPES, 1997, p. 30), em decorrência do fato de se caminhar em direção à “[...] intensificação do processo de homogeneização cultural.” (SANTOS & LOPES, 1997, p. 29)

Voltando à realidade composicional, que possui implicações diretas com o que acabamos de falar, conseguimos entender que a escolha das cores não é aleatória. Observemos, logo de início, o branco do sol que, apesar de ser demarcado geometricamente por um círculo e, como consequência, aparentemente desconectado do restante dos elementos, mantém um senso de conexão muito forte pela cor branca tanto com o título quanto com a

nomeação da “Unidade 9”. O que é surpreendente é vermos que, de maneira bastante orquestrada, o título da unidade se encontra dentro de uma área vermelha e a nomeação “Unidade 9”, dentro de uma área azul. O que deduzimos a partir daí? Será por acaso que essas cores *azul*, *vermelho* e *branco* compõem as bandeiras dos Estados Unidos e da Inglaterra?¹⁰⁶ Vemos, portanto, como essas cores tecem o texto verbo-visual, fazendo com que ele se torne coeso, coerente, plural em sentidos, fazendo emergir a ideia de que os representantes da anglofonia são verdadeiramente os EUA e a Inglaterra. Para chegarmos a esse posicionamento, devemos evidenciar os caminhos que percorremos para essa leitura, considerando outros modos que não apenas o verbal e, além disso, manipulando criticamente os recursos imagéticos existentes para argumentarmos em favor da verdadeira intencionalidade no texto.

¹⁰⁶ Poderíamos supor se tratar de referência à bandeira australiana, mas esta, em sua composição, tem marcado a bandeira do Reino Unido como referência de que a Austrália ainda mantém vínculos de subordinação, em função do período de colonização vivenciado aí.

4.4.7. Página de abertura 7 [Retirada do livro *On stage* (vol. 2): página 151.]



 **A Science Odyssey —
One Hundred Years of
Discovery**

**Unit
11**

*The more we come to know,
the more we realize how
little we know. The more we
understand, the more clear
it is that everything we have
learned is nothing compared
to what we still have to
learn. Behind each locked
door we have managed
to open are still more
doors and more locks,
and so on
ad infinitum.*

O texto desta Unidade foi escrito em agosto de 1997, portanto no final do século XX. O título fala de uma longa viagem, cheia de aventuras. Quanto tempo dura essa odisseia? Qual o seu resultado? De que tipo de descobertas falará o texto? A cada nova descoberta, o que acontece? Elas são definitivas, conclusivas, nada mais há por descobrir? Por que é assim? Faça suas previsões, leia o texto e veja se elas se confirmam.

 Making predictions

151

Como já dissemos antes, os Estados Unidos parecem desfrutar de um status que poucos países de língua inglesa possuem. Comprovadamente pela história, sabemos que seu avanço tecnológico, entre outros setores da sociedade, desponta em relação a muitas outras nações ao redor do mundo. Além disso, sua economia é uma das maiores do planeta.

Todavia, não somente por esses motivos, eles devem ser evidenciados como têm sido como protótipos da anglofonia, na mídia, nos materiais didáticos, no mundo. Aliás, em escolas de idiomas, em *banners* que fazem propaganda do ensino da língua, só para citar um exemplo, parece que os Estados Unidos são quase voz única dessa anglofonia, tão almejada, tão desejada, mas também tão distante.

Quando não são os EUA a única voz, entra em cena a Inglaterra. Na realidade, muitas dessas escolas vendem seus ‘produtos linguísticos’ (livros, viagens, curso, fardamento etc.) fazendo-nos sentir o gostinho dos Estados Unidos ou da Inglaterra, resultando no apagamento de nossas subjetividades e identidades mais locais.

Falamos nessa distância porque, de fato, eles estão na América do Norte e nós, aqui na América do Sul. Estamos geograficamente separados por muitos e muitos quilômetros, mas a distância a que nos referimos essencialmente se relaciona com o viés ideológico, com a relação que mantemos com as questões identitárias que trafegam no nosso estado, na nossa região, no nosso país.

Por outro lado, não defendemos um ensino de inglês com caráter endógeno, como se nada nem ninguém que esteja para além das fronteiras do Brasil nos interesse, que seja para nós menos significativo. Na verdade, nos interessamos pela diversidade; não queremos estigmas de nenhuma sorte. Pretendemos um ensino de inglês que seja plural, que não tenha bandeira certa, que seja de quem quer que o fale.

Nessa perspectiva, há algum lugar reservado para que os ecos de nossa constituição histórica e sociopolítica se manifestem? Ou a língua inglesa veio para silenciá-los? Embora haja toda essa distância e, como corolário, essas diferenças, muitas vezes é como se eles fossem modelos e quaisquer outros que utilizam ou que venham a utilizar essa língua devem não apenas se inspirar neles como modelos, mas ter como padrão todas as referências linguístico-culturais norte-americanas.

É ainda estranho conceber o fato de que, no próprio território norte-americano, há tanta diversidade cultural, linguística, étnica, enfim, as pluralidades são demasiadas, mas parece que o ranço do purismo e a noção de homogeneidade tendem a imperar, de acordo com as referências visuais predominantes em materiais didáticos que servem como instrumental pedagógico para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no ensino médio, dentro de um

país como o Brasil, em que o índice de falantes do inglês é um dos mais baixos do mundo. Além disso, essa predominância imagética nesses referidos livros didáticos leva-nos a perceber que se trata de tentativas expressas por vezes, mas muitas outras, de tentativas que se veiculam tacitamente; trata-se verdadeiramente de mensagens subliminares em prol de uma anglofonia pautada nos padrões norte-americanos.

Esta é a sétima entrada de unidade que estamos analisando. Os Estados Unidos têm sido recorrentes nas composições textuais diversas. Cada uma dessas páginas e suas composições nos direcionam para a constituição de sentidos, mas que no fim, tendem a enfatizar a hegemonia desse país, ao lado da Inglaterra.

Para confirmar o que estamos discutindo acima, vamos agora promover, através das ferramentas da GDV, constatações analíticas que lancem mão dos sistemas inter-relacionados, conforme seguem:

Os registros da história nos fazem saber de certos fatos que, mesmo sem sermos especialistas, com perspicácia na leitura visual, vemos o quanto de sentido podemos construir a partir do conhecimento prévio quando empregamos esse conhecimento juntamente com as pistas que os textos nos propiciam. Observemos que estamos diante de uma página que contém uma nave espacial pronta para a partida. Próximo à sua ponta se escreve ‘Estados Unidos’. Destacamos que não se trata de uma nave espacial qualquer. Sem o ‘Estados Unidos’, poderíamos fazer muitas leituras, mas não é o caso desta que agora nos arvoramos em começar.

Tendo o foco na leitura, especificamente, na compreensão do texto verbo-visual, Aquino e Souza (2008, p. 37) defendem que “(...) a unificação de elementos confere valores informativos ao texto, não havendo como não recorrer à união do Dado, do Novo, do ideal, do Real, das Margens, e do Centro para compreender a significação global de um texto”. Assim, vemos que a nave é o elemento central, em torno da qual os elementos nas margens do texto verbo-visual orbitam, compondo sentidos que, numa leitura global, colocam os Estados Unidos mais uma vez como possibilidade de realização de sonhos, como esperança de um futuro incerto, talvez melhor que o agora, mesmo que para isso tudo tenhamos que nos apagar identitariamente.

‘Estados Unidos’ está escrito na parte superior da espaçonave. Se dividirmos a imagem com uma linha imaginária, veremos que a parte que contém a referência aos EUA ficará na parte superior, nos revelando ser essa informação, portanto, algo que se trata de ideal. Aliás, a esse respeito, Kress e van Leeuwen (2006) dizem que a parte superior evidencia o ideal, o que é imaginário; e a parte inferior possui efeitos reais, aquela porção que informa

mais, porém. Ainda podemos entender que a parte superior é o elemento de maior destaque, maior saliência na cena, de acordo com Câmara (2008), quando esta analisa a figura do uruburei se assenhoreando da cena em um lixão, em que existem muitos catadores, mas ele é quem se destaca frente a tudo e a todos, por estar no topo.

Em nível de página, os direcionamentos composicionais não são diferentes: A espaçonave (que pertence aos EUA) ocupa lugar central, nuclear, continuando a invocar maior saliência. Além disso, constatamos a cor azul como “passiva e suave” (DONDIS, 2003, p. 65). Ou seja, em oposição ao matiz azul do céu, que expressa suavidade e passividade, é proporcionado lugar à expansão da luz e do fogo, representados pelo amarelo, que destacam e impulsionam a aeronave norte-americana, evidenciando assim sua pretendida hegemonia e força.

Apesar de fazer parte do todo (espaçonave), a parte com a inscrição que permite identificá-la faz com que o observador se possibilite divagar sobre os lugares que esta espaçonave poderá conquistar. Na verdade, por se tratar da posição de um elemento que proporciona uma leitura mais emocional (topo/ideal), é possível que o leitor dessa cena imagética se sinta no bagageiro da nave, em busca de novas experiências, numa empreitada que põe em xeque as experiências que os sujeitos comuns possuem no seu cotidiano, e assim, em direção ao espaço, numa nave que leva a alcunha *Estados Unidos*, possa homologar o dito final contido no texto verbal, quando este se refere a um possível *ad infinitum*.

4.4.8. Página de abertura 8 [Retirada do livro *On Stage* (vol. 3): página 37.]

 **Hero of Our Time** **Unit 3**

Rolihlahla Mandela was born in 1918 in Mvezo, a town in southeast South Africa, the son of a prominent adviser to the king of the Thembu tribe. Growing up in South Africa under the apartheid system of government meant he had to face injustice, conflict, human-rights violations, and 27 years in prison, a lifelong struggle for freedom. The extraordinary story of Mandela's life is an epic of struggle, setback, renewed hope, and ultimate triumph.

Você já conhecia o nome africano do herói em destaque? Quem era o pai dele? Em que país vigorou o regime político do *apartheid*? Quantos anos Mandela ficou preso? Por que ele ficou preso? O que mais você sabe sobre aquele regime político e sobre Nelson Mandela? Que outras informações você espera encontrar no texto a seguir? Faça suas previsões e verifique-as com a leitura.

37

Desde que começamos a analisar individualmente as imagens nas páginas de abertura das unidades, esta é a segunda vez em que nos colocamos de frente com uma que não se refere aos Estados Unidos da América nem à Inglaterra. Nesta imagem, vemos um dos mais significativos vultos relacionados à África do Sul: Nelson Mandela.

Se considerarmos os círculos concêntricos de Kachru (1985), observaremos que a África do Sul não pode ser incluída no círculo interno, conforme Crystal (2003, p. 04). Dessa maneira, percebemos que é preservada a ideia segundo a qual a anglofonia vista de uma perspectiva do nativo é algo recorrente no livro didático. Além dessas questões ligadas à classificação dos *World Englishes*, temos outras constatações que serão possíveis a partir da visualização da forma como foi composta a imagem de abertura da unidade, tendo como central e determinante o papel das cores, em torno das quais os destaques e silenciamentos acontecem.

Aliás, a propósito dessa visualização a que nos referimos acima, insistimos no fato de que a sintaxe utilizada coordena a leitura da imagem, desvelando sentidos que vão além de um olhar desavisado. A esse respeito, entendemos que “‘Ver’ resulta de uma transformação dos estímulos visuais em imagem, operação essa que, primeiramente, reduz um objeto de várias faces a uma, e que imprime na confecção da imagem vista traços de historicidade.” (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2014, p. 19)

A que historicidade queremos nos remeter? Ao fato, por exemplo, de que Nelson Mandela foi líder importante que lutou contra o Apartheid, regime em que uma minoria branca cerceava os direitos sociais, políticos, enfim, direitos fundamentais, da maioria dos habitantes daquele país, não coincidentemente, negros. Ainda, é fato que queremos destacar a colonização da África do Sul pelos holandeses e britânicos, evento que ocorreu no século XIX, tendo sido esses últimos os vencedores das Guerras dos Bôeres¹⁰⁷.

Dessa forma, estabelecendo uma relação com o Apartheid, percebemos na imagem um embranquecimento de Nelson Mandela. Esse embranquecimento é perceptível se nos detivermos no contraste entre as cores. De forma saliente, temos uma das mãos de Mandiba¹⁰⁸, acenando, que possui um tom próximo à cor do rosto. Entretanto, alguns pormenores precisam ser esclarecidos:

Primeiramente, havemos de ver que a mão, mesmo tendo uma tonalidade próxima à do rosto, está desconectada, desconexa da face de Mandela, fazendo-nos percebê-la menos. Em

¹⁰⁷ Confrontos armados na África do Sul que tiveram como rivais holandeses e franceses brancos em oposição ao exército britânico, cujo objetivo era a definitiva colonização deste país, em função das riquezas minerais ali existentes.

¹⁰⁸ Como Nelson Madela também é chamado.

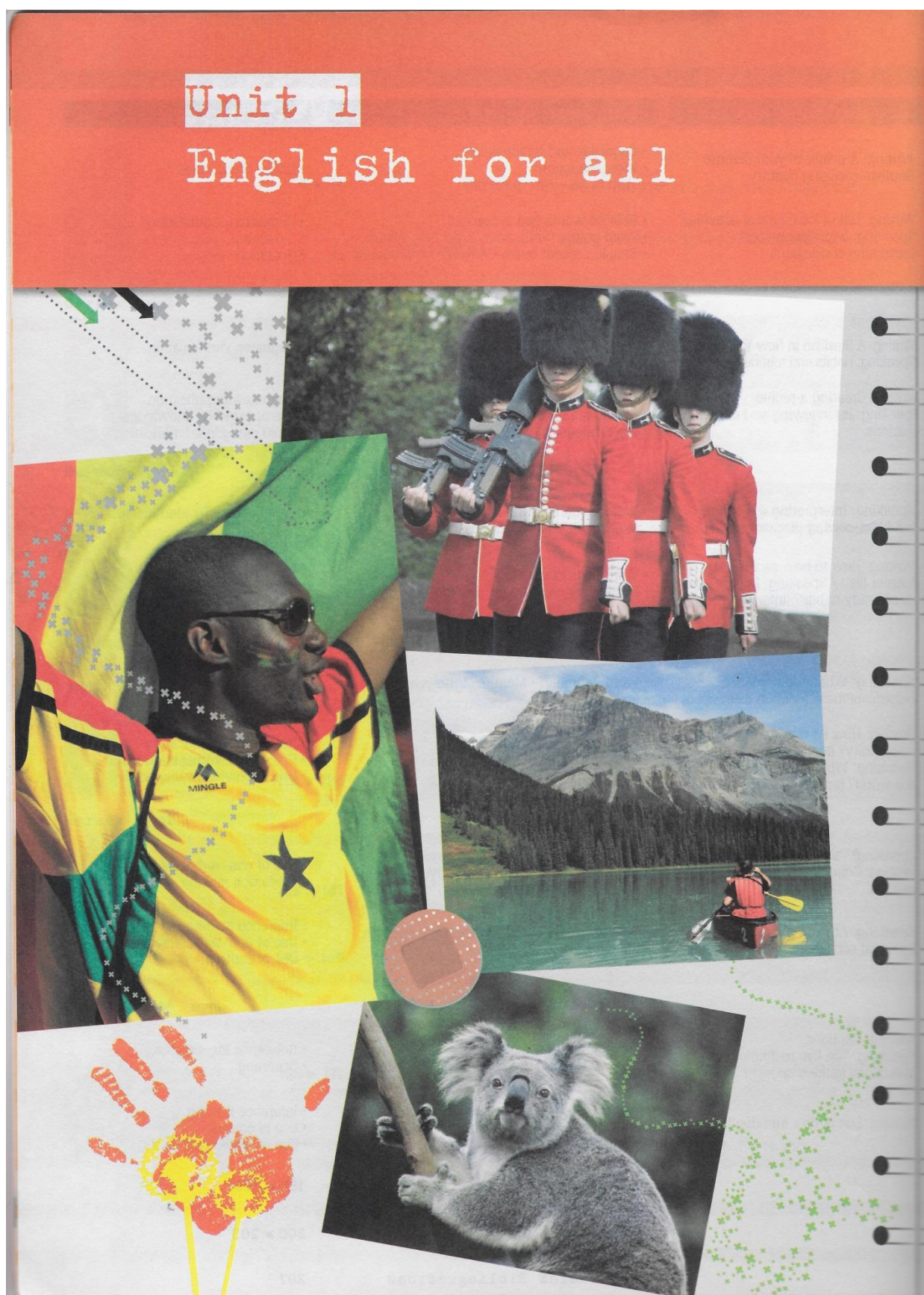
outras palavras, a mão poderia pertencer a qualquer pessoa; ao passo que o rosto, não. Além disso, a mão foi posicionada do lado esquerdo, sendo entendida como dado, ou seja, simplesmente uma mão, a mão de qualquer um. Inclusive essa leitura é permitida em função de como se encontra a mão: borrada¹⁰⁹. Em contrapartida, temos, do lado direito, uma informação nova, que é o rosto de Nelson Mandela. Este é realçado perante a mão por duas razões principais: por estar posicionado no lado esquerdo e por não estar borrado como a mão em posição de aceno. O sentido de desconexão se instaura tendo as cores preta e azulada permeando a mão e o rosto. Resta, definitivamente, o rosto de Mandela como o mais saliente, pelas razões já apontadas e, sobretudo, por estar também posicionado na parte superior da imagem, o que confere a ele o *status* de ideal. Nesse aspecto, queremos chamar a atenção para o embranquecimento do rosto de Mandela, tendo como referências principais a cor do seu cabelo e o tom da pele de seu semblante em contraposição com as demais cores dispostas na imagem, ou seja, a cor preta de suas vestes e a cor azulada de pano de fundo.

Outrossim, devemos afirmar que há também um certo grau de conexão entre o título da unidade com a ideia que se tenta veicular, mas de forma velada. Trata-se de um ‘herói de nosso tempo’ escrito em cor branca, em absoluta harmonia com os tons claros¹¹⁰ de seu rosto e cabelo. E esse embranquecimento se enviesa validando como pano de fundo os britânicos que colonizaram a África do Sul, rendendo para a Inglaterra mais uma vez lugar de destaque.

¹⁰⁹ Se estivéssemos fosse feita levando em consideração a função representacional, poderíamos dizer que se trata de um claro movimento feito através de processo narrativo.

¹¹⁰ Atribuídos a Mandela nesta composição.

4.4.9. Página de abertura 9 [Retirada do livro *Prime* (vol. 1): página 08.]



Essa página de abertura de unidade traz quatro elementos imagéticos que formam o todo. Há um elemento na parte superior do lado direito, no qual constam quatro soldados ingleses marchando. Na parte inferior, podemos ver um coala. Esse animal, embora em extinção, ainda simboliza a Austrália, tendo em vista que esse mamífero marsupial é endêmico desse país. Há ainda, numa posição intermediária, dois elementos; um do lado esquerdo, em que consta um homem vestido com uma camisa que simboliza a bandeira da República de Gana, país africano onde se fala inglês como língua oficial; e o outro do lado direito, cujas especificidades icônicas não remetem a nenhum país de maneira especial.

Numa perspectiva que transcende a lógica das palavras, lançaremos mão das subcategorias da metafunção composicional com o objetivo de analisar a imagem 1, uma vez que consideramos “a composição na imagem como o equivalente à sintaxe na língua”¹¹¹, conforme pontua Harrison (2003, p. 55), ou ainda, “a composição de uma imagem, o layout de um impresso ou ou uma página da Web representa a sintaxe visual”¹¹² (HARRISON, 2003, p. 55).

Considerando o valor da informação da imagem, no seu topo, os soldados ingleses marchando pode ser configurado, segundo a função composicional da GDV, como posicionamento ideal. Já na parte inferior, encontra-se o marsupial que representa a Austrália, cujo posicionamento é entendido como real. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), o real deve ser entendido como mais verdadeiro, como concreto, diferentemente do ideal. Porém, em se tratando do que significa ‘ideal’, ficamos pensando na possibilidade de que à Inglaterra é atribuído papel que se relaciona aos sonhos (do inglês castiço representado pela RP – Received pronunciation; tradições que remontam às primeiras dinastias; costumes do cotidiano inglês que se tornaram célebres, como tomar o chá das cinco, etc.), mesmo que esses fatos não mais representem a grande maioria dos ingleses e dos que ali vivem.

Conforme Fernandes e Almeida (2008, p. 28),

[...] quando se diz que uma informação é ideal, é porque um dos elementos foi colocado na parte superior da imagem e esse elemento é apresentado como tendo a informação idealizada ou com uma natureza generalizada. Para Kress e van Leeuwen, a posição superior é a parte mais saliente, a parte que chama mais a atenção do observador.

¹¹¹ Tradução nossa: “Composition in imagery is the equivalent of syntax in language.”

¹¹² Tradução nossa: “the composition of an image or the lay-out of a print or Web page represents visual syntax.”

Também é possível perceber o posicionamento da imagem (Inglaterra) do lado direito, o que sinaliza um “dado novo”. Entendemos essa maneira de posicionar a imagem para o lado direito como uma estratégia para atrair a atenção do espectador para a forte tradição (passado) e, ao mesmo tempo, a imbatível força inglesa na contemporaneidade (presente), com fortes sugestões propagações no futuro. Nesse sentido, pelas palavras de Fernandes e Almeida (2008, p. 24), depreendemos que posicionar o elemento no lado direito pode “[...] apresentar algum dado ao qual se deva prestar atenção de forma especial. Isso é o denominado elemento novo.”

Além dessas questões apresentadas, recorreremos ao que pontua Dondis (2003, p. 65), quando diz que o vermelho é a cor “mais ativa e emocional”, sem contar que ela, juntamente à cor amarela, tende a expandir-se. Consoante o próprio significado do verbo, vemos que o matiz vermelho se estende, se prolonga, vai mais longe, indicando, assim, maior saliência em relação aos demais matizes. Não coincidentemente, o vermelho está presente na parte superior, onde se inscreve o título da unidade “Inglês para todos”¹¹³, bem como no uniforme dos soldados ingleses, determinando assim uma relação de conexão entre esses elementos, isto é, entre o título ‘Inglês para todos’ e o modelo a ser seguido – no caso, a Inglaterra. Por mais que a cor da camisa do homem e da bandeira representando Gana seja também o vermelho, é perceptível que em menor extensão; portanto, reafirmamos a expansão do ‘vermelho inglês’, sua preponderância para o universo anglófono.

Mesmo que a Inglaterra não seja mais, em termos econômicos, políticos, a ‘dona’ do mundo, a ela ainda é atribuído o papel de representante oficial da língua e da cultura inglesa. Por isso, nesta imagem, vemos que seu posicionamento reflete a compreensão de um ideal de autenticidade, luxo, tradição secular, fortaleza, glamour, formalidade, seriedade, harmonia, segurança etc. Vemos, portanto, conforme Fernandes e Almeida (2008), que o ideal pode ser compreendido como o mais saliente do ponto de vista ideológico, fazendo-nos concluir em favor do destaque dado à anglofonia representada pela Inglaterra.

Outra questão bem interessante é o tamanho da sua representação imagética. Entre as quatro existentes na imagem, a da Inglaterra é a maior, indicando aí mais saliência.

No que diz respeito à Austrália, a própria escolha do marsupial para representá-la oferece implicações. Ao passo que a Inglaterra é representada por soldados marchando, indicando sua força e civilidade, a Austrália é representada por um animal, até certo ponto exótico. Considerando a escala evolutiva das espécies, adotamos a ideia segundo a qual os

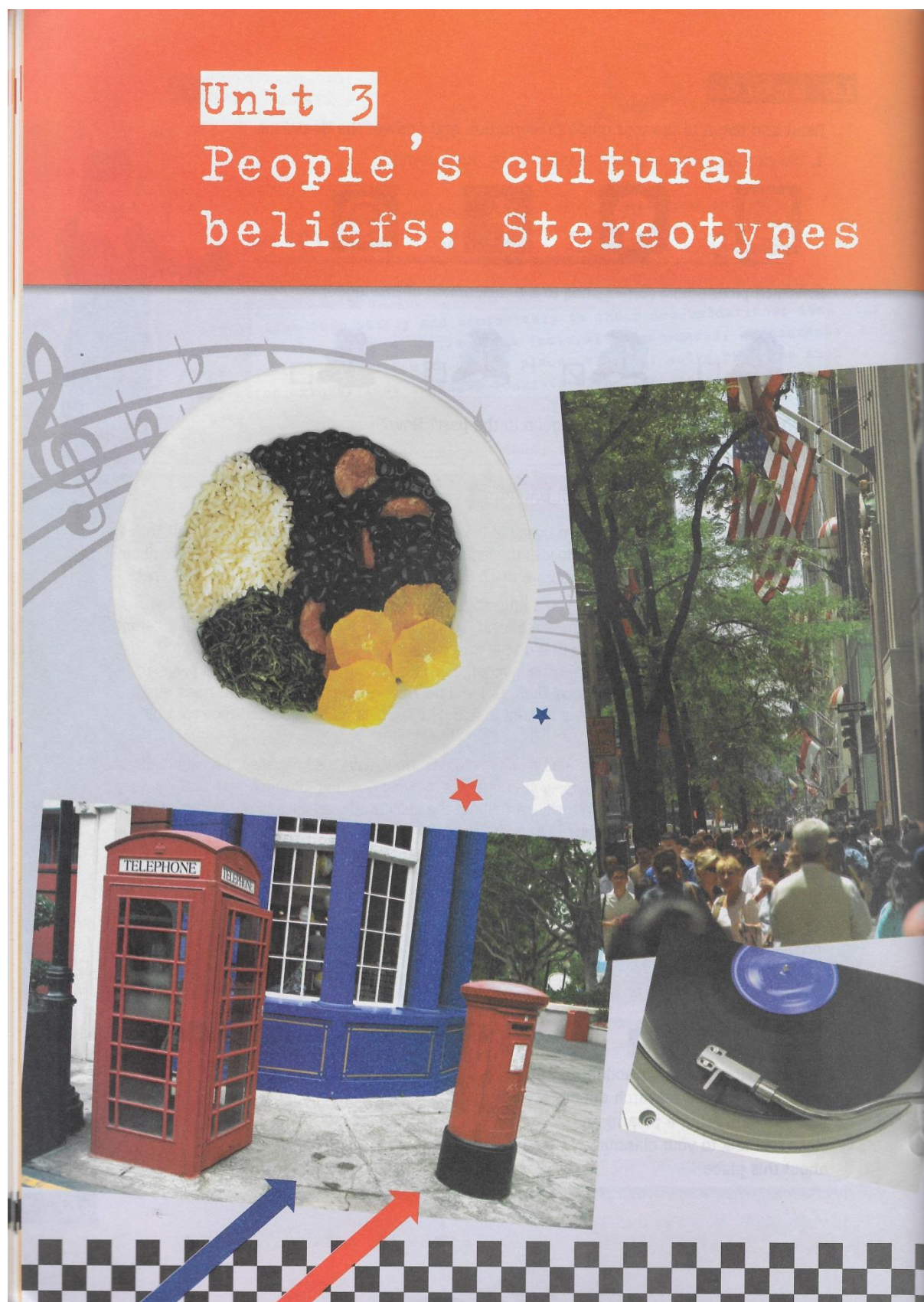
¹¹³ Tradução nossa: “English for all”.

humanos são superiores aos animais. Tendo isso em vista, concluímos mais uma vez sobre a invencibilidade da Inglaterra frente mesmo aos demais países na imagem onde o inglês também é falado como primeira língua. Além do fato de a imagem referente à Austrália estar na parte inferior, percebemos uma menor saliência para o espectador, já que ela possui um tom cinza, sem muito apelo cromático, diferentemente do que acontece com o vermelho dos soldados ingleses.

Já Gana, no lado esquerdo da imagem, parece ser algo já conhecido, ‘dado’, razão por que não é mais preciso destacá-lo. Por seu posicionamento, presume-se que todos conheçam esse país e estejam familiarizados com sua anglofonia.

Outrossim, queremos chamar atenção para a ligação por meio de um *band-aid* da Austrália, Gana e da outra imagem cuja especificidade anglófona não conseguimos identificar. Aí, é perceptível estabelecer pontos de conexão entre os três países de baixo, excetuando a Inglaterra, que parece ser percebida como potência bélica, beleza e padrão estético a ser seguido, enfim, possuidora de um *status* superior que a diferencia dos demais países. Isso nos faz crer que a ela é dado o status de símbolo da anglofonia, paradigma a ser seguido pelos demais.

4.4.10. Página de abertura 10 [Retirada do livro *Prime* (vol. 1): página 38.]



O título estabelece uma relação entre as crenças culturais e os estereótipos, sinalizando que estes últimos devem ser revistos, já que se trata de um material didático. Acreditamos que o livro didático de língua deva possuir como um de seus objetivos o ato refletir criticamente sobre padrões linguístico-culturais vigentes, fazendo-nos rever nossas crenças e posturas em meio ao mundo ‘plural’ e multifacetado em que nos encontramos.

No entanto, estranhamente, pelo menos em nível visual, não vemos nenhuma negativa à estereotipia. Pelo contrário: observamos um reforço aos padrões culturais, numa perspectiva da ‘cultura visível’ (DOURADO & POSHAR, 2010, p. 33), isto é, a feijoada é brasileira; a bandeira norte-americana é colocada no alto dos edifícios importantes, fazendo revelar assim a magnitude e imponência desse país; na Inglaterra, o hidrante e a cabine de telefone ambos na cor vermelha são as características mais evidentes da terra da rainha.

Reforçando essa estereotipia, vemos a disposição dos elementos imagéticos na página de abertura da unidade, onde, por exemplo, o prato de feijão com arroz e com laranja se supõe brasileiro, mesmo sabendo que o ingrediente feijão é algo que não pode faltar na mesa de pessoas de várias partes do mundo, especialmente em muitos outros países latino-americanos. Mesmo sabendo que o feijão é um grão cultivado desde muito tempo, em várias partes do mundo, é na América do Sul que descobertas arqueológicas precisam a sua origem. No Brasil, como sabemos, é a base alimentar para muitos de nós. (CASCUDO, 1983)

Sobre outros aspectos da composição imagética da página, muito há a ser dito, porém lançaremos nosso olhar analítico para alguns elementos que julgamos relevantes, de modo que consigamos mostrar que os estereótipos podem ser classificados aqui num sentido micro e macro. Referimo-nos aos ‘micro’ quando a estereotipia se refere à questão da cultura visível enquanto dominante para demarcar espaços nacionais; num sentido ‘macro’, referendamos o olhar que detecta os países do círculo interno enquanto porta-voz da anglofonia no mundo, sobretudo uma anglofonia representada pela Inglaterra e/ou pelos Estados Unidos da América.

A estereotipia que colocamos sob as nossas lentes impinge-se como visual num alcance de inteligibilidade que ultrapassa palavras e vai além do que estas (em número vultoso) poderiam dizer. Afinal, acreditamos na concepção segundo a qual *seeing is believing*¹¹⁴:

Se na vida diária a visibilidade remete à existência e ao conhecimento, à ‘realidade bruta’ – ‘uma imagem diz mais que mil palavras’, ‘vi com meus próprios olhos’, ‘seeing is believing’ –, no âmbito científico, seu estatuto encontra diferentes concepções e aceitabilidade. (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2014, p. 18)

¹¹⁴ Provérbio que significa “ver pra crer”.

Esse exercício interpretativo que empreendemos a partir dos elementos visuais compostos da maneira como foram nesta página de abertura se apresenta como uma possível leitura, a qual nos auxiliará na busca de padrões que tentaremos registrar após a análise de todas as páginas de abertura de unidade componentes de nosso *corpus*.

Analisando a composição visual, detectamos que, além do título, como elemento verbal, temos a bandeira dos Estados Unidos no lado direito. Tal posicionamento leva-nos a concluir em favor de um status de informação nova, sobre a qual deva recair maior destaque. Ao mesmo tempo, a imagem da bandeira norte-americana está posicionada na parte superior, conferindo-lhe status de ideal, ou seja, aquele ou aquilo que está em nível de ideal.

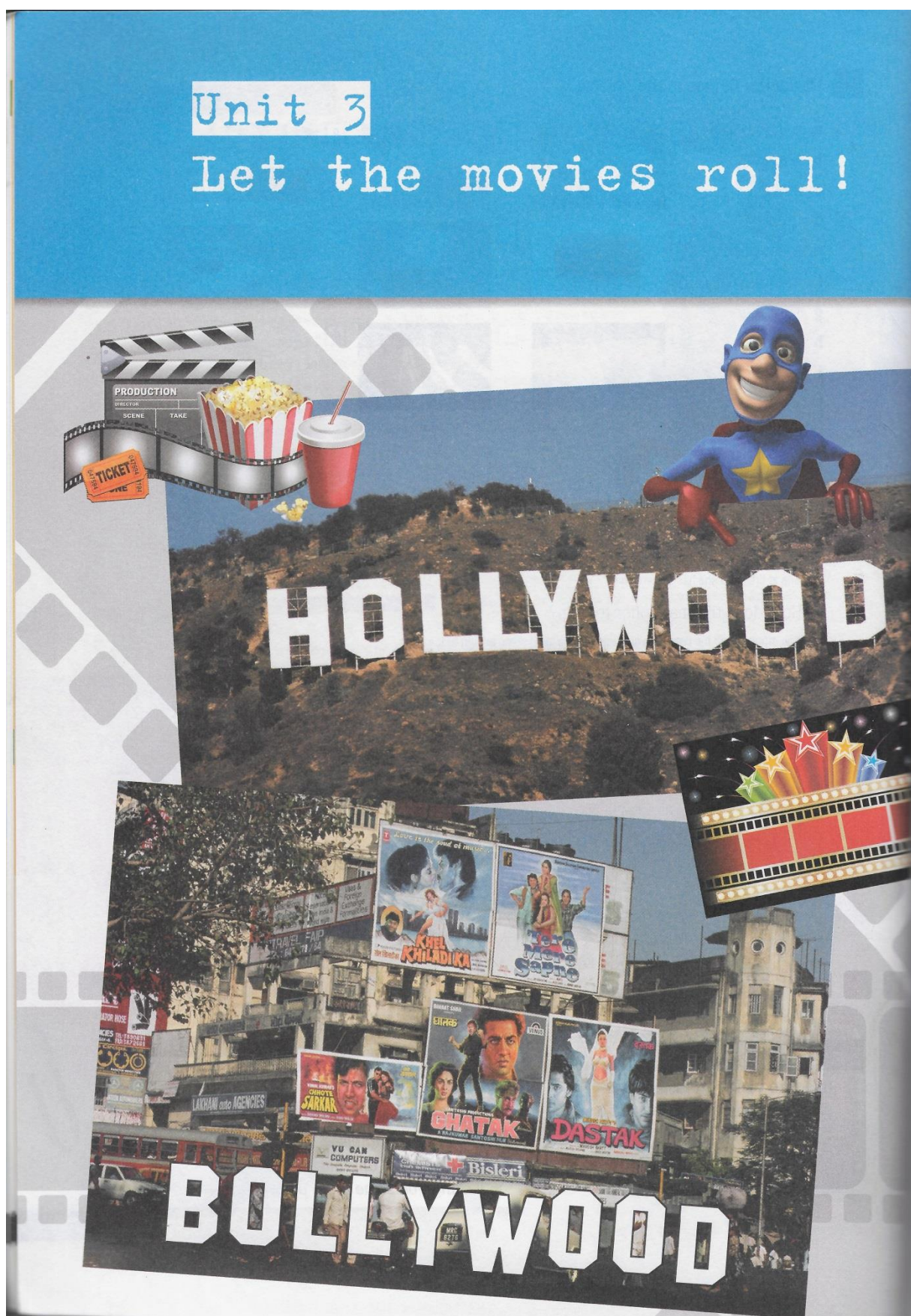
O elemento referente à Inglaterra, por outro lado, exerce o papel de sempre soberano, o que veio primeiro, a partir do qual vem a informação nova – os Estados Unidos –, motivo por que compõe a página do lado esquerdo, em sua parte inferior, exigindo para si o status de mais real; diferentemente do elemento imagético apreendido visualmente pela bandeira norte-americana, que, mesmo tendo parte das folhagens entremeando-a, ainda é o elemento “ideologicamente mais saliente” (FERNANDES & ALMEIDA, 2008, p. 24)

Além do prato com feijão preto, supostamente brasileiro, da bandeira estadunidense e da imagem que contempla ícones da Inglaterra, temos uma imagem em que está um vinil num aparelho de som, mas ela não nos fornece elementos para os objetivos que possuímos aqui nesta tese. Fazemos esta menção descritiva do vinil rapidamente apenas para ajudar a compor a cena imagética na qual estão os outros elementos que de fato nos interessam.

Outro aspecto que realçamos é o fato de que os elementos referentes aos Estados Unidos e à Inglaterra apresentam-se em formato retangular, e o elemento supostamente brasileiro apresenta-se na forma circular. Em nosso ver, aí se instaura, mais uma vez um argumento em favor da anglofonia encarada como sendo aqueles países arrolados como participantes do círculo interno. Além disso, entre eles (imagem dos EUA e Inglaterra), há um sentido de conexão, de interligação muito maior do que com o prato de feijoada. Por duas razões principais, essa conexão pode ser defendida: primeiro por possuírem a forma retangular, segundo por estarem interseccionadas. Já o prato, contrariamente, apresenta-se em círculo e está separada claramente dos demais elementos.

Por fim, salientamos as cores presentes no prato de feijão: branca, preta, marrom, amarela. Não há uma equivalência entre elas e as cores da bandeira brasileira, por exemplo, país em cujas escolas este livro analisado circula. Opostamente, vemos que as cores dos objetos que representam o Reino Unido correspondem diretamente às cores de sua bandeira, isto é, azul, vermelha e branca. Concluimos que é utilizado o recurso que veicula a mensagem

de forma mais ou menos subliminar. Já o elemento que representa os Estados Unidos possui a própria bandeira norte-americana. Assim, ostenta fielmente o que deve ser entendido por anglofonia/anglofilia nesta página de abertura de unidade, sem fazer uso de recursos escamoteadores.

4.4.11. Página de abertura 11 [Retirada do livro *Prime* (vol. 2): página 38.]

A página de abertura da unidade possui duas imagens. Uma na parte superior, mais para o lado direito e outra na parte inferior, mais para o lado esquerdo. No centro da imagem superior, vemos o letreiro com o nome da Hollywood, fazendo referência aos Estados Unidos. Já a palavra Bollywood, na segunda, considerando a composição interna da própria imagem, está na parte inferior. *Bollywood* é a maior indústria cinematográfica indiana, sendo a fusão de ‘Bombaim’, antiga denominação de Mumbai, e nome da indústria cinematográfica norte-americana ‘Hollywood’. Observamos que Hollywood, por ter um alcance maior que Bollywood, tanto no mundo ocidental quanto no oriental e, claro, por fazer estar localizada nos Estados Unidos, acaba ocupando uma posição privilegiada dentro da composição da página.

Por estar na posição superior, é considerada ideal, ou seja, possui uma protuberância ideológica diante dos elementos que vêm numa posição inferior. E isso não é à toa. Trata-se da maneira como nós ocidentais estamos habituados a ler, sempre percorrendo o texto, sobretudo o verbal, da esquerda para a direita, de cima para baixo. Sobre o aspecto ideológico que sobressai mencionado acima, continuamos a afirmar que essa é de fato a intenção, tendo em vista que os Estados Unidos exercem um poder não apenas econômico, mas cultural, linguístico sobre os demais países, sobretudo se se tratar de um país como a Índia, antiga colônia britânica.

Nesse caso, dentro da composição imagética, parece haver três razões ao menos pelas quais Hollywood deva se ‘impor’ perante Bollywood, que está posicionada na arte inferior mais à esquerda, sendo assim considerada real, como uma informação dada, sobre a qual nada de novo possui. Assim, não permite que os olhos do leitor recaiam sobre ela com mais realce. Sobre as razões acima mencionadas, podemos dizer que: Bollywood se ambienta no mundo oriental; o inglês é falado como segunda língua, por isso a Índia é considerada um país do círculo externo; e ela é uma ex-colônia britânica. Sobre esta última reflexão, temos observado, ao longo das imagens, a prevalência norte-americana, em detrimento da Inglaterra, denotando para nós sua importância na economia e política mundial, bem como sua representatividade da anglofonia no mundo.

Além desses aspectos composicionais, devemos ponderar sobre a presença do personagem de desenho animado, o Capitão América, apontando para a imagem de Hollywood. Mesmo que esse personagem não seja (re)conhecido pelo leitor, a própria vestimenta usada por ele dará conta de recapitular os Estados Unidos, através de suas cores e da estrela afixada em seu peito, características que também estão presentes na bandeira norte-americana.

Além de fazer alusão direta aos Estados Unidos, notamos que sua presença não é nada ingênua; afinal, esse personagem é conhecido por sua força e velocidade sobre-humanas, agilidade, sentidos ampliados, resistência etc.

Em outras palavras, sua presença atrelada à imagem de Hollywood acaba sendo interpretada como uma forma que possibilita a ideia de personificação do personagem de desenho animado, o que só vem a fortalecer os argumentos que nos levam a crer que os Estados Unidos continuam sendo o lugar da anglofonia padrão, aceito, mais forte, que resiste aos ‘desvios’ linguístico-culturais provenientes de outras partes do globo terrestre onde há interações em que o inglês é utilizado. Quando nos referimos ao termo ‘desvios’, queremos resgatar a ideia presente no *ethos* ‘sonho americano’, fazendo desse país o lugar ideal, com língua e costumes ideais, que provoca no leitor/aprendiz praticamente uma necessidade de estar próximo dos ‘padrões’ norte-americanos.

Consoante o que acabamos de pontuar, os Estados Unidos da América aparecem, consequentemente, como modelo que prescreve modos de ser, falar e agir, o que fica mais evidente ainda quando vemos como garoto propaganda da cena propagandística o Capitão América, em cujo nome se estampa o nome do continente em que se localiza a grande potência. Salta aos nossos olhos o fato de este personagem apontar para a Hollywood, convidando o leitor para assistir aos filmes que são produzidos aí, numa atitude corporal de recomendação, de verdadeira legitimação da indústria hollywoodiana e, por tabela, estadunidense.

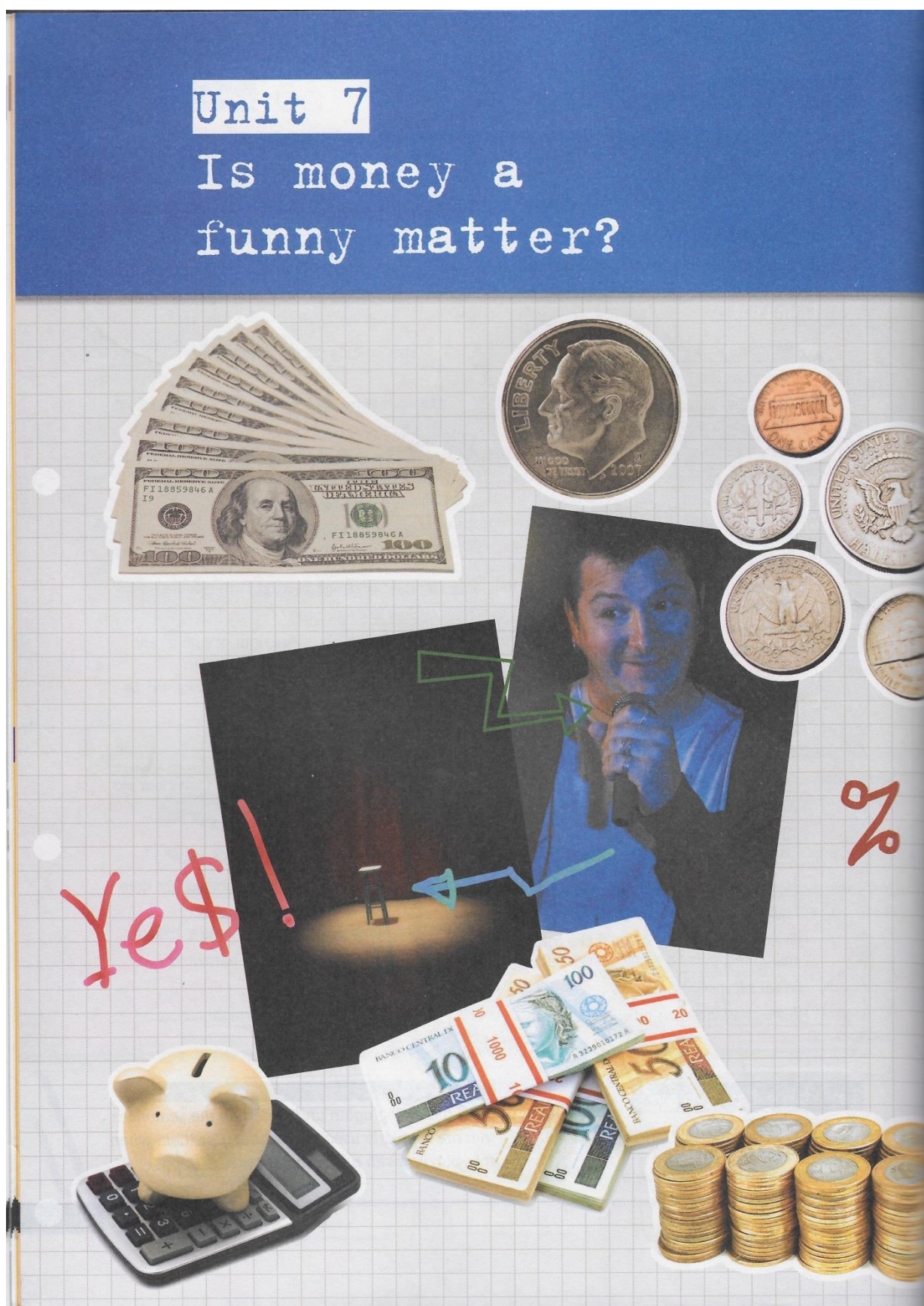
Vale a pena reparar outros elementos: a pipoca, o copo de refrigerante e a claquete à esquerda da página. Eles corroboram, juntamente com os demais elementos dispostos, a ideia de tradição da indústria cinematográfica hollywoodiana, adicionando ainda a memória clássica de cinema, impingindo à cena certo prazer e desfrute visual-gustativo, proporcionados pelo refrigerante e pela pipoca.

Indo em direção à composição, no que toca à estruturação, salientamos que, embora interseccionadas as imagens de Hollywood e Bollywood, há um alto grau de desconexão, detectada pelo próprio posicionamento das imagens dentro da página.

Elas, por outro lado, são aparentemente interligadas pelas películas de filmes sob as estrelas, porém, como já dissemos, seus lugares estão fortemente demarcados e separados um do outro não apenas imagetivamente, mas, sobretudo, linguística e culturalmente. Essa separação que demarca, neste caso, os territórios ideológicos anglófonos da Índia e dos Estados Unidos é proposital, pois mostra imagetivamente a saliência concedida a Hollywood,

sobrando para a Índia o status de periférica não apenas econômica, mas principalmente linguística e culturalmente.

Por último, mas não menos importante, queremos realçar que, nas imagens, de maneira individual, há clara ênfase dada à imagem de Hollywood. Além das questões já apontadas, encontramos na imagem de Bollywood, em certa medida, uma espécie de poluição visual dos elementos. Compreendemos que há muitas informações visuais (prédios ao fundo, folhagens de árvores, carros, pessoas entremeando o nome Bollywood, referências iconográficas relativas a filmes etc.), concorrendo com a indicação verbal que remete ao mundo oriental, mais especificamente, à Índia. Dessa forma, vemos que mais uma vez, a composição da página prioriza, destaca, eleva os Estados Unidos a um lugar que o coloca como porta-voz da anglofonia.

4.4.12. Página de abertura 12 [Retirada do livro *Prime* (vol. 03): página 98.]

A página de abertura da unidade 7, de cima para baixo, inicia com o título “Dinheiro é um assunto engraçado?”. Em seguida, registramos a mesma forma ‘clássica’¹¹⁵ como tem sido a composição das páginas anteriores. Ou seja, os Estados Unidos e/ou a Inglaterra, prioritariamente, ocupam espaços no texto visual que lhes conferem primazia, no que respeitam à anglofonia, considerando os três círculos propostos por Kachru. De uma maneira, geral, o círculo interno, aquele em que o inglês é falado como língua nativa, parece ser o primaz. Contudo, os holofotes, também¹¹⁶ no aspecto visual, são posicionados a dar vozes e visibilidade quase que totalmente aos nossos velhos conhecidos: o inglês monárquico e o inglês que continua a evidenciar o *American Dream*.

Para contextualizar melhor o termo, Perine e Quianzala (2013) analisam quais são os mitos que se presentificam no romance *The Great Gatsby*, contribuindo assim para atribuir ao termo *American Dream* a conotação que desejamos transmitir: “O mito do *American dream* é outro aspecto cultural marcante na narrativa. O romance enfoca a jornada dos personagens tentando alcançar o *American dream* o qual se faz perceber pela alusão à crença de que a América é a terra das oportunidades; é o lugar em que a prosperidade nos bate à porta, desde que se saiba abri-la. O referido mito pode ser entendido como uma analogia com o trecho bíblico que nos narra a história de Moisés, um homem escolhido por Deus para conduzir o povo pelo deserto com o objetivo de entrar na terra prometida, a Canaã.” (PERINE e QUIANZALA, 2013, p. 85)

Nesta página de abertura de unidade, especificamente, o tema é *pecúnia, dinheiro, moeda*. Ele aparece pela primeira vez. Por se tratar de um assunto de extrema relevância para sociedades como são as nossas atualmente, que vivem sob visões cosmológicamente capitalistas, percebemos não ser diferente de quaisquer outros elementos personificados ou reificados que encontramos até agora dispostos nas páginas analisadas.

Dando continuidade à descrição e à posterior análise propriamente dita, depois do título, vemos, na parte superior da página, moedas do dólar à direita e notas desta mesma moeda à esquerda. A parte central é permeada por duas imagens interseccionadas, uma que contém um homem com o microfone na mão, sugerindo se tratar de um comediante, ligada diretamente às moedas norte-americanas. Também vemos outra imagem onde há um banco num palco, típico de comediantes, mais conhecidos como *stand-up comedies*. A imagem onde

¹¹⁵ Utilizamos este termo para expressarmos o sentido dicionarizado: “que há muito tempo é habitual.”

¹¹⁶ Optamos por usar o termo com função aditiva *também*, uma vez que percebemos, ao longo dos livros analisados, que não se trata apenas de uma tendência presente nos textos puramente visuais ou nos multimodais, mas também nos textos verbais, nas várias seções encontradas dentro das unidades dos livros. Entretanto, como não são objeto de interesse nosso nesta tese, não entramos em detalhes.

vemos o banco está mais diretamente ligada às notas da moeda brasileira, o real, situadas na parte inferior da página. Em seguida, mais para o lado direito, temos as moedas do real. Do lado esquerdo, ainda na parte inferior, vemos um cofre em forma de porquinho sobre uma calculadora.

Essa descrição visual compõe significados de cunho ideológico que suplantam uma lógica que se baseia na igualdade, na diversidade, nas multiculturas. Pelo contrário, é perpassada, nessa composição visual, uma visão monocultural, monolinguista e ditadora de regras que prescrevem claramente quem são os verdadeiros guardiões da anglofonia.

A moeda norte-americana, portanto, pela posição que ocupa, é vista como ideal, a mais poderosa, reafirmando a lógica da mais-valia¹¹⁷. Ao passo que a moeda brasileira é vista como sendo algo real, a mais verdadeira, a que precisa ser poupada, tendo como argumento o porquinho e a calculadora, à sua esquerda, em desvantagem em relação a outras moedas fortes, como o próprio dólar.

Ademais, Nascimento et al (2011) fazem a análise de uma imagem em que aparece os símbolos do dólar, da libra, do franco e do iene, nessa mesma sequência de cima para baixo. É interessante notar que, no quesito enquadramento, os referidos autores, trazem o exemplo do dólar dentro de uma moldura, e os demais símbolos de unidades monetárias se encontram fora dela. Essa realidade imagética sugere, segundo eles,

[...] a interpretação do \$¹¹⁸ como o elemento genérico desse texto visual, enquanto as moedas funcionam como exemplos ou tipos de \$. Além disso, também podemos sugerir uma interpretação adicional quanto ao valor de cada moeda, na qual a mais valiosa dentre as três representadas (libra) se encontra mais próxima do elemento principal, compartilhando com ele, em certa medida, o valor sugerido pela moldura, enquanto o franco está um pouco mais distante, em segundo lugar de valor, e o yen em último lugar em termos de valor monetário comparativo. (NASCIMENTO et al, 2011, p. 544)

Mesmo a composição da página que ora analisamos sendo um pouco diferente, podemos aplicar alguns dos argumentos analíticos utilizados acima. Vejamos:

Em primeiro lugar, o dólar, por ocupar a parte superior, parece reputar-se como o elemento mais representativo do gênero ‘unidade monetária’, ou seja, o real parece ser apenas outro gênero sem, claro, possuir a mesma representatividade e reputação econômica que o

¹¹⁷ As ideologias reinantes que se relacionam com a supremacia americana estão diretamente associadas à detenção do dinheiro, ao triunfo do individual em detrimento do coletivo e às forças armadas, contra as quais ninguém pode nada.

¹¹⁸ Lembremos que os valores das moedas são oscilantes e eram bem diferentes em 2011, data da publicação da fonte, de onde a nossa citação foi retirada.

dólar. Em segundo lugar, podemos também atentar, a partir do dólar como elemento mais genérico, para a leitura segundo a qual, no que diz respeito ao enquadramento, o dólar está desconectado do real, mas oferecendo para quem lê a imagem uma ideia de dualidade, materializada em dois mundos, um próspero, rico, promissor e outro, cheio de limitações.

Em terceiro e último lugar, queremos destacar o fato de que a imagem que contém o elemento subjetivo, no caso, o comediante, está mais próximo da unidade monetária americana, indicando uma possível leitura de que são eles, de forma adaptada às relações deste contexto, os produtores de uma velha política de dominação baseada na mesma tática romana intitulada Política do Pão e Circo¹¹⁹. Afinal, o *stand-up comedy* possui sua origem nas muitas tradições de entretenimento popular dos Estados Unidos, com início possivelmente no final do século XIX.

Assim, concluímos: os Estados Unidos nos entretêm. Nós nos divertimos, mesmo sendo um país subdesenvolvido, onde vivemos com as mais variadas dificuldades. Assim, nos mantemos alimentados política e ideologicamente por uma economia global liderada pela mesma grande potência norte-americana. Quer dizer, no final das contas, o título, juntamente com a composição visual da página, nutre o lema: *somos brasileiros; sofremos com as adversidades; somos dominados pelos padrões americanos; mas somos felizes, alegres. Tudo é muito engraçado!* – um engodo.

¹¹⁹ “A **política do Pão e Circo** (*panem et circenses*, no original em Latim) como ficou conhecida, era o modo com o qual os líderes romanos lidavam com a população em geral, para mantê-la fiéis à ordem estabelecida e conquistar o seu apoio. Esta frase tem origem na sátira do humorista e poeta romano Juvenal (vivo por volta do ano 100 d.C.) e no seu contexto original, criticava a falta de informação do povo romano, que não tinha qualquer interesse em assuntos políticos, e só se preocupava com o alimento e o divertimento.” (SANTIAGO, 2012)

4.4.13. Página de abertura 13 [Retirada do livro *Prime* (vol. 03): página 142.]



O título desta página de abertura de unidade se intitula “Você é mais humano que eu?”. Lido isoladamente nos convida a refletir sobre questões ligadas aos Direitos Humanos¹²⁰, numa perspectiva que nos faz pensar nas díspares situações vivenciadas e em zonas de pobreza, marginalidade, falta de oportunidade, tratamentos sub-humanos dispensados a muitos pelo mundo afora, tendo como parâmetros do tipo: gêneros, questões de ordem étnico-racial, questões linguísticas¹²¹¹²², entre outras.

Quando passamos os olhos rapidamente sobre a página como um todo, logo confirmamos a hipótese levantada inicialmente com a leitura do título, onde reconhecemos quase instantaneamente se tratar de grupos minoritários, como é o caso das imagens que nos reportam aos lugares sociais/laborais ocupados pelas pessoas pertencentes às castas inferiores na Índia, sobretudo quando temos acesso às legendas ao lado; ao ativismo político de Martin Luther King e seus seguidores, em prol do reconhecimento dos direitos civis dos negros; às condições de desprezo, indiferença e violência em que têm se encontrado os indígenas brasileiros, desde que aqui chegaram os portugueses. As imagens aparecem de cima para baixo, nesta mesma sequência em que acabamos de mencionar.

Essas imagens são distribuídas pela página da seguinte forma: na parte superior, do lado direito, encontramos a imagem de um varredor de rua numa cidade na Índia, tendo como informação adicional, no lado esquerdo, um pequeno texto verbal. Ele serve de legenda, segundo a qual às castas inferiores são reservados os trabalhos de menos prestígio social. Em seguida, temos a imagem de Martin Luther King, no centro da página, em situação de liderança contra atitudes segregacionistas. Um evento que marcou a história do ativismo em favor da negritude por Rosa Parks¹²³ nos Estados Unidos é informado pelo texto verbal no lado direito. Esta imagem, especificamente, está sobreposta em relação às outras duas imagens, a superior retratando o indiano varredor de rua e a inferior, em que aparecem índios

¹²⁰ Quando nos referimos aos Direitos Humanos, queremos dar ênfase à concepção estampada logo no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que defende: “Considerando que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem conduziram a actos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do Homem.” (ONU, 1948)

¹²¹ A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL), em proclamação preambular, admite que “A situação de cada língua, tendo em conta as considerações prévias, é o resultado da confluência e da interação de uma multiplicidade de fatores: político-jurídicos; ideológicos e históricos; demográficos e territoriais; econômicos e sociais; culturais; linguísticos e sociolinguísticos; interlinguísticos; e, finalmente, subjetivos.” (UNESCO, 1996)

¹²² A DUDL objetiva, também em seu preâmbulo, “Numa perspectiva cultural, tornar o espaço de comunicação mundial plenamente compatível com a participação equitativa de todos os povos, de todas as comunidades linguísticas e de todas as pessoas no processo de desenvolvimento.” (UNESCO, 1996)

¹²³ Considerada “a primeira dama dos direitos civis” nos Estados Unidos. No Alabama, ela foi compelida pelo motorista do ônibus a ceder seu assento para uma pessoa branca, mas se negou.

brasileiros da Amazônia, em situação de protesto contra as más condições em que vivem, conforme a legenda. Esta última imagem ocupa a parte inferior da página, à esquerda.

Um olhar mais atento desvela os significados que subjazem à composição desta página, fazendo perpetuar alguns posicionamentos críticos que temos assumido nesta tese, que assinala ser a Inglaterra e, principalmente, os Estados Unidos os principais países que encontram visibilidade dentro do livro didático de língua inglesa no Brasil, desconsiderando as demandas e a realidade do cotidiano com a língua e suas variadas culturas, em âmbito global, que pugnam pelo ensino de inglês numa perspectiva pluricêntrica, sem, portanto, fazer apelos quaisquer que destaquem estes ou aqueles países como representantes simbólicos da anglofonia.

Podemos observar que a ocupação central da imagem de Martin Luther King favorece um destaque, põe em evidente saliência o ativismo norte-americano em detrimento das demais imagens. Além da centralidade ocupada, atentemos para duas outras razões que intensificam sua visibilidade, conforme pontua Trajano (2012, p.04) quando fala que a saliência, “[...] diz respeito à maneira como os elementos participantes são produzidos para atrair a atenção dos “vierwers” em diferentes graus e realizados por diversos fatores [...]”. Assim, essa imagem é mais saliente, tendo em vista que:

1. A cor amarela possui uma maior saturação em relação ao verde da imagem superior e ao vermelho da imagem inferior.
2. O amarelo que contorna a moldura retangular da imagem central sombreia os quatro lados da forma; diferentemente das demais imagens, que parecem menos salientes, em virtude de terem um ou dois lados completamente contornados.

Sem almejar, em hipótese alguma, macular ou invalidar o ativismo em favor dos movimentos negros, queremos, porém, mostrar que a composição da página é tendenciosa sim, sugerindo que essa imagem é a mais saliente. Ademais, o enquadramento, a centralidade e a superposição desta imagem, juntas, em relação às demais coordenam a visibilidade e a lógica que ideologiza exclusiva e afirmativamente a hegemonia estadunidense.

Algo que permanece nos inquietando são as possibilidades de escolhas no momento de compor os textos visuais. Observemos que, para evidenciarmos uma suposta ‘diversidade’, podemos lançar mão de imagens diversas, inclusive trazendo imagens de países cujas línguas nativas não são o inglês, como foi mostrado nessa página de abertura.

Entretanto, não é possível rejeitarmos o fato de que a banda só toca conforme a orientação do maestro. Ou seja, essa metáfora nos mostra que, embora haja imagens em

referência à Índia e ao Brasil (tocadores da banda), os ecos estadunidenses (maestro) ressoam fortemente, delineando, assim, sua forte influência sobre o ensino e aprendizagem do inglês, marcadamente, se virarmos nossa atenção para o livro didático.

A imagem da Índia como país representante do círculo externo, a do Brasil como representante do círculo em expansão, além da dos Estados Unidos como representante do círculo interno, nos permitem, se estivermos desavisados, enxergar uma suposta diversidade no livro didático. Porém, as estratégias composicionais, se bem manuseadas, podem desconstruir essa pretensa policromia linguístico-cultural.

Quisemos entender, desde o instante em que pusemos os olhos sobre o título da unidade, as suas pretensões. Por fim, percebemos que, tendo como aliadas as manipulações sintáticas que coordenam a ocupação das imagens dentro da página, a resposta a que deveriam chegar os leitores com menos *expertise*, inevitavelmente, recairia sobre a imagem que permanece fazendo dos Estados Unidos um exemplário prototípico da anglofonia.

4.4.14. Página de abertura 14 [Retirada do livro *Take Over* (vol. 2): página 11.]

Antes de iniciar o trabalho com o livro, procure familiarizar os alunos com a estrutura do mesmo, pedindo-lhes que folheiem rapidamente as várias unidades e as seções que compõem a parte final do livro. Pergunte-lhes: *What are we going to study this year? What topics do you think are going to be more interesting? Why? Where in the book can you find a list of irregular verbs/information about tools for learning etc.?*

1 When Are You an Adult?



A unidade poderá ser contextualizada a partir de um *brainstorming* da turma acerca do tema *What it is to be an adult*. As sugestões dos alunos podem ser registradas no quadro, numa tela de ideias ao redor do tema central. Os pares ou grupos podem então se apoiar em tais sugestões para responder oralmente às perguntas da seção (em português ou em inglês).

IN CONTEXT

At what age is a person "an adult"? Respostas pessoais.

What are some of adults' rights and obligations? Respostas pessoais.

What makes an adult different from a child, or a teenager? Respostas pessoais.

Pergunte aos alunos se eles se lembram de alguma estratégia de leitura e registre as sugestões no quadro. Na página 8 da seção *Take Action*, listamos algumas das estratégias de leitura trabalhadas no Volume 1 desta coleção. Esclareça que nesta unidade será retomada a estratégia de aplicação de conhecimento prévio. Peça aos alunos que leiam rapidamente o texto a seguir apoiando-se em conhecimento prévio: conhecimento de mundo, de inglês, de organização de textos. Os alunos podem fazer os exercícios em pares e as respostas podem ser verificadas em conjunto. Esclareça que há maiores informações sobre esta estratégia de leitura ao final do livro (na seção *Tools for Learning*), conforme indicado na notinha ao pé da página.

IN POWER

When we read in English it is important to use **what you know** in order to understand what you don't know. Let's practice this strategy.

- 1 Read the text on page 12 quickly and find at least 20 transparent words.** Respostas possíveis: considered, legal, adult, typically, defines, ability, participate, contracts, vote, sexual, states, alcohol, considered, cases, especially, rare, emancipation, minor, certain, characteristics, mature, decisions, civic, (self-)control, responsible, significant.
- 2 List 10 words that you understand but that are not transparent words.** Respostas pessoais.
- 3 Read the title and think: What is the text about?** Respostas possíveis: about the legal age at which a person is considered an adult; about adulthood; about the things you can and cannot do at certain ages.
- 4 What do you know about the topic of the text?** Respostas pessoais.

You can use different types of knowledge to help you read: knowledge of English, knowledge of the world, knowledge of how texts work. Read more about this on page 132.

UNIT 1 **11**

Essa composição da página de abertura se apresenta de uma forma diferente da maioria analisada, pois contém uma referência direta apenas a um país, os Estados Unidos, o qual é evidenciado através da ocupação no espaço de abertura da unidade. Ao mesmo tempo, possui uma relação com as demais imagens, favorecendo um senso de que elas partilham da mesma unidade, esta entendida como a *Pax Americana*¹²⁴ (RAJAGOPALAN, 2003)

Aliás, sobre essa questão, observemos que o título da unidade se intitula ‘Quando você for um adulto?’, que deveria se referir a diversos contextos internacionais, inclusive brasileiros, já que o livro circula no Brasil, mostrando situações ligadas aos direitos civis e políticos de cidadãos que atingem uma determinada idade, sejam/estejam no Brasil sejam/estejam espalhados ao redor do mundo, sobretudo quando uma das funções do livro didático, a partir do preceituam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e o Guia do PNL de 2012, devem almejar a difusão da ideia de diversidade, multiculturalismo.

Acerca do papel ideologizante do livro didático, nos termos de Coracini (1999) e das heterogeneidades que este deve inspirar (BRASIL, 2006), não podemos nos esquecer de que “uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística” (BRASIL, 2006, p. 96). Seguindo em caminho contrário, estaremos promovendo um cenário monocultural, monolinguístico no ensino do inglês. Ao atuarmos com base nessa prática, sem seguirmos rumo a uma leitura crítica das imagens presentes no livro didático, estaremos fugindo da pedagogia segundo a qual o aprendiz pode participar como sujeito atuante, sendo parte ativa e refletida no processo e, conseqüentemente, estaremos também promovendo a exclusão, pois ela “[...] está implícita em concepções de língua e cultura como totalidades abstratas, fixas, estáveis, e homogêneas”. (BRASIL, 2006, p.96)

Conforme o Guia do PNLD de 2012, “o livro didático deve ser entendido como uma produção que está vinculada a valores, posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor e de papel das línguas estrangeiras na escola”. (BRASIL, 2011, p. 08)

Cientes das concepções que devem entremear a produção, a escolha e a lide com o livro didático, voltamos para a análise em si. Verificamos, então, dentro dessa composição, formas estratégicas de veicular a figura dos Estados Unidos à polícia mundial, uma vez que é estabelecido um paralelo entre o título e o fato de se tornar um adulto e o direito (obrigação?) ao voto, num contexto que elege mais uma vez a terra do Tio Sam, revelando assim sua

¹²⁴ Faz referência direta à *Pax Romana*, momento em que dominava o Império Romano; à *Pax Britannica*, apogeu do Império Britânico no século XIX; e exerce atualmente o papel de ‘polícia do mundo’.

prototipicidade em relação às demais nações no mundo. Por outro lado, a cena de uma eleição norte-americana se localiza na parte superior, no lado esquerdo da página, levando-nos a crer que se trata de uma informação já dada; ou seja, é essa a realidade aceita e pacífica: os Estados Unidos são os guardiões da cidadania mundial e exercem uma espécie de função judicante ao redor do globo.

Dessa maneira, as outras duas imagens: ‘a moça, a criança e o rapaz’ e ‘os soldados do exército’, em função da fraca conexão destas com a imagem em que se encontra a bandeira americana, leva-nos a pensar numa ideia de unidade, num sentido que ofusca as possíveis nacionalidades das pessoas presentes nas outras imagens, que podem ser diversas inclusive. Somos, portanto, levados a crer na ideia de um único território, ou do único território, aquele que combate ações bélicas ou de qualquer outra ordem, desde que sejam entendidas como hostis, que pretendem ir de encontro aos interesses e à lógica da grande potência mundial.

Sobre a colocação da imagem que possui a moça, o rapaz e a criança no lado direito na parte superior, podemos dizer que se trata de uma forma de expressar a ideia de uma família vivendo feliz sob os auspícios da ‘força policial’ americana, que os coloca em segurança em relação a qualquer ameaça vinda de fora. Ademais, estejamos atentos para que este ‘fora’ seja entendido não apenas como espaço físico, mas que seja possível engendrar um entendimento, advindo da Sociologia, em torno da figura dos ‘outsiders’ (BECKER, 2008), aqueles grupos desviantes em relação aos dominantes, levando em consideração, por exemplo, aspectos linguísticos, políticos, culturais, ideológicos.

Na parte inferior da composição visual, vemos um exército que, pelos motivos já apontados, nos faz pensar que se trata do exército americano, tendo em vista também a falta de elementos que o identifiquem como pertencentes a qualquer outra nação que não sejam os EUA.

Observemos a menção ao conceito da *Pax Americana* como um forte elo que alicerça a unicidade, a monocromia imagética, a homogeneidade entre as três imagens. Trocando em miúdos, a imagem da bandeira com a mensagem *vote*, que podemos supor como a eleição de um chefe de Estado da nação mais poderosa do mundo, é a informação mais conhecida, partilhada pelos leitores/observadores.

Como afirma Almeida (2008, p. 23), o posicionamento desta imagem pode ser lida como o “ponto de partida da mensagem”. Do lado direito, temos uma família que vive protegida por ela. Aliás, esse senso de pertença da família¹²⁵ aos Estados Unidos, sendo

¹²⁵ A moça, a criança e o rapaz.

judicada, protegida por eles pode também ser assegurado pela conexão entre a cor vermelha das blusas da criança e da mulher e o vermelho da bandeira norte-americana. Na parte inferior, temos a informação mais verdadeira, mais concreta: o exército é símbolo de força, rijeza, resistência, aquele que consegue instrumentalizar a segurança não somente para os americanos, mas para aqueles que a eles se aliarem.

Finalmente, vemos a tríade que erige a *Pax Americana* permanecer viva, sendo solidificada, perpetuada pelo livro didático de língua inglesa do Ensino Médio. Em outras palavras, para o observador(a)/leitor(a) desse livro não resta outro senão o parâmetro, segundo o qual os Estados Unidos da América são postos, consoante a análise desta imagem específica, como sendo não apenas o modelo de cidadania a inspirar os povos, mas, sem sombra de dúvida, o modelo linguístico, cultural, político a ser seguido pelas pessoas no mundo afora.

4.4.15. Página de abertura 15 [Retirada do livro *Take Over* (vol. 3): página 63.]

5

Are You Money Smart?



Os alunos poderão fazer discussões preliminares em grupos, respondendo às perguntas. Em seguida, abre-se o debate para toda a turma. Estimule a troca de opiniões sobre *Good ways of dealing with money* e *Bad ways of dealing with money*. Neste momento, você pode apresentar ou rever um vocabulário básico (to earn, to spend, to save, to borrow, to give money to charity, entre outros).

IN CONTEXT

Do you worry about money?
Why (not)?
 Respostas pessoais.

Do you save money for the future? Why (not)?
 Respostas pessoais.

Do you think that some people are able to manage their money better than others? Respostas pessoais.

IN POWER

As previsões a seguir podem ser feitas em inglês (se os alunos conhecerem o vocabulário), ou em português (se não o conhecerem). Esclareça que ambas as estratégias são úteis para o estudo de vocabulário relacionado a uma área: a primeira estratégia serve para rever ou observar o uso de certo vocabulário; a segunda, para aprender novo vocabulário.

In the text you are going to read, three teenagers share their thoughts about money. In pairs, list five money-related words you expect to find in the text. Then read the text quickly and check your predictions.

You can read a text to review or learn new vocabulary. Read more about this strategy on page 135.

UNIT 5 **63**

O título da unidade é “Você sabe cuidar bem do seu dinheiro?”. Em seguida, podemos ver notas impressas de algumas moedas, cuja estrutura nos dá a impressão de estarem em três sequências emparelhadas, de cima para baixo. Porém, se detivermos nosso olhar sobre a composição com mais perspicácia, vemos que, considerando apenas a primeira coluna, na parte superior, temos do lado esquerdo, o dólar americano; do lado direito, encontramos o real. Na segunda sequência, estão a libra esterlina e o real. Esta se localiza do lado direito; aquela, do lado direito. Por último, mais uma vez, vemos o real do lado direito e o dólar canadense, do lado esquerdo. Em suma, na primeira coluna, da direita para a esquerda, temos a seguinte sequência: o dólar americano, a libra esterlina e o dólar canadense. Enquanto isso, o real se posiciona do lado direito em apenas uma ocorrência, dentro de uma estrutura que se estende desde a ocorrência da libra até a do dólar canadense, no lado oposto.

Essa sequência é reveladora também do fato que quando aparece mais de uma referência a países anglófonos do círculo interno, a tendência é vermos os Estados Unidos seguidos pela Inglaterra numa ordem de importância e representatividade, detectadas pelas recorrências. Tais dados estão diretamente relacionados com nossas suposições de trabalho, a serem ainda rediscutidas nos momentos finais da tese.

Em princípio, a partir de um olhar desatento, podemos afirmar que, pela vasta representação imagética da moeda estampada na página, o critério *diversidade* foi atendido, já que mais de uma moeda foi usada como exemplo para que os alunos pensassem em situações que estivessem relacionadas à pergunta contida no título. Além disso, o componente monetário brasileiro foi contemplado. Também, considerando principalmente a suposta extensão da aparição do real, já que se trata da moeda brasileira, aquela que provavelmente está no cotidiano do leitor/observador, atende ao requisito presente tanto nas OCEM quanto no Guia do PNDL de 2012.

Algo que também precisa ser ressaltado é o aspecto temático recorrente nas páginas de entrada: riqueza, poder, glória, glamour, que se associam às ideologias ligadas à supremacia dos países do círculo interno, proeminentemente, Inglaterra e Estados Unidos, normalmente com sua contraparte: países subdesenvolvidos, como é o caso desta página.

Pelo que podemos entender, o livro didático deve ser um material com o qual o aprendiz se identifique, um instrumento através do qual o aluno consiga se ver espelhado, nele tendo sua realidade, seu cotidiano representados, retratados. Reiterando o que dissemos anteriormente, o livro didático deve ser compreendido como uma produção que esteja atrelada a posicionamentos ideológicos, permitindo que o professor, o aluno, criticamente, reflita sobre os lugares que ocupa na sociedade. Desta forma, será capaz de avaliar como o livro didático,

recurso essencial em sua vida escolar, lida com essas questões de espelhamento sócio-linguístico-cultural tanto em textos verbais quanto em textos não verbais, neles sendo realmente proficientes. (BRASIL, 2006).

Entretanto, mesmo sendo mais extenso o enquadramento em que aparece a moeda brasileira, ela não fica tão evidenciada quanto as demais. Vejamos algumas razões para esta nossa afirmação:

1. Há uma caixa em que são propostas questões para reflexão. Esta mesma caixa é posta sobre as notas de real, ofuscando, em grande parte, a participação significativa e efetiva na composição como um todo, pois tem negada a sua visibilidade ou parte dela. Afora a nota de R\$5,00, nenhuma outra conseguiu ter sequer seu numeral completamente visto.
2. Esses cinco reais, em termos de valor de compra, é menor que as outras notas das moedas estampadas na coluna da esquerda, retirando ainda mais a ênfase de sua aparição.
3. Por estarem no lado direito, essas notas do real acabam sendo lidas como informação nova, sobre a qual deva recair o olhar do observador de maneira mais enfática. Porém, nesta composição especificamente, esse olhar certamente concluirá sobre o seu desvalor monetário e, dado o ofuscamento, incidirá sobre o seu desvalor em termos de identidade, já que parte das notas foi ‘apagada’ pela superposição do quadro de questões para reflexão. Assim, o que deveria ser uma estratégia para aumentar sua visibilidade, acaba sendo determinante para retirar de si a ênfase.
4. Em contrapartida, as notas do dólar, da libra esterlina e do dólar canadense são mostradas sem nenhum tipo de ofuscamento como aconteceu às notas do real. Ademais, é de percebermos que outro atrativo para as notas dessas moedas é que seus valores expressos em numerais são superiores ao único numeral completamente visualizado na única nota de cinco reais visualizada no lado direito: 20 e 50. Podemos, ainda, ver nitidamente os numerais 50 dólares canadenses, 20 libras e muitas notas de 1 dólar, o que, mesmo isoladamente, ainda pode ser um fator de atração do olhar do observador.

Tirando a ênfase do ‘real’, outra questão que parece ser quase regra nas imagens analisadas é a superposição do dólar em relação às demais. Ele parece figurar como o prototípico entre todas as moedas existentes, pois se encontra quase sempre no topo da página. Isso sugere ser ele uma espécie de ‘líder’ entre as demais moedas. Aliás, mesmo tendo, atualmente, a libra esterlina mais valor que o dólar americano, a presença deste último é sempre marcadamente evidenciada pelos recursos visuais disponíveis ao nosso alcance.

Semelhante situação foi discutida por Nascimento et al (2011, p. 544) ao destacarem “[...] a interpretação do \$ como o elemento genérico desse texto visual, enquanto as moedas funcionam como exemplos ou tipos de \$.”

As mesmas relações de valor monetário que foram atribuídas ao dólar, ao euro, ao franco e ao iene na citação da página 148, na análise da imagem 12, poderão ser atribuídas mais ou menos também aqui ao dólar, à libra, ao dólar canadense e ao real.

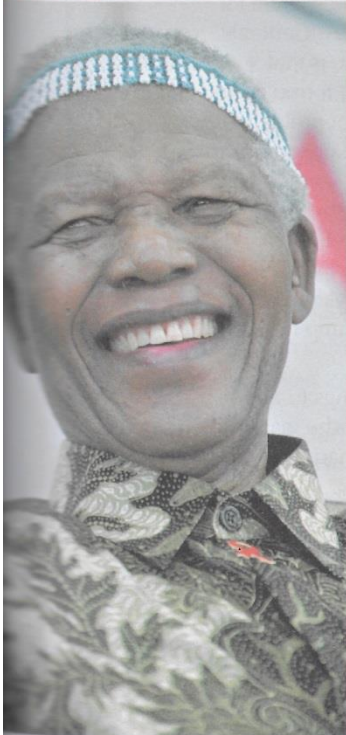
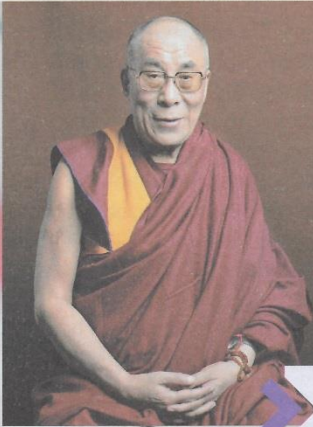
Por fim, emerge uma última reflexão que está relacionada com os círculos concêntricos de Kachru (1985). Na coluna do lado esquerdo, todas as notas são de países pertencentes ao círculo interno, ou seja, daqueles em que o inglês é falado como língua nativa. Nesse sentido, por estarem ajustadas numa mesma coluna, percebemos um grau de conexão entre elas, mesmo que haja um *framing* discreto que as modula. Diferentemente, aconteceu com o real do lado direito da página. Por se tratar da moeda do Brasil, país pertencente ao círculo em expansão, e com menor poder de compra, é desconectada das outras moedas dos Estados Unidos, da Inglaterra/Escócia/País de Gales e do Canadá. Em outras palavras, não houve a ideia de agrupamento do real para com as outras três moedas.

Tendo tudo isso em vista, nosso posicionamento continua sendo o que entende que os países onde o inglês é falado como língua nativa, especialmente a Inglaterra e os Estados Unidos, acabam exercendo um papel bastante significativo junto aos materiais didáticos de língua inglesa, não restando o espaço necessário para a representação imagética de países do círculo externo, tampouco de países do círculo em expansão, entre os quais está o Brasil.

4.4.16. Página de abertura 16 [Retirada do livro *Take Over* (vol. 3): página 75.]

6

Role Models




Os alunos poderão encaminhar discussões preliminares em grupos, respondendo às perguntas oralmente em português ou inglês. Esclareça, se necessário, o significado de "role models" (pessoas que nos inspiram, que nos servem como exemplo). Em seguida, abre-se a discussão para toda a turma. Estimule os alunos a sempre justificarem as suas respostas.

IN CONTEXT

Do you have role models? Who are they?
Respostas pessoais.

What characteristics do you consider important in a role model?
Respostas pessoais. Algumas respostas possíveis: A role model has to be confident/successful/respectful/humble/energetic/generous etc.

Is it important to have role models? Why (not)?
Respostas pessoais.

IN POWER

When we read a longer, more sophisticated text it is important to choose your strategies carefully (and not to panic!).

Have a quick look at the text on page 76 and at the questions that follow it. Then mark some strategies from this list that you think may help you in this reading task.

- ☐ Use the transparent words for help
- ☐ Skim (Read quickly) for a general idea
- ☐ Scan for the answers to the questions
- ☐ Make hypotheses before reading
- ☐ Use my knowledge about the world
- ☐ Use my knowledge about how texts are organized

- ☐ Disregard words that I don't need to understand
- ☐ Use parts of a word to infer its meaning
- ☐ Identify reporting verbs in the text
- ☐ Other: _____

Read more about this strategy on page 135.

UNIT 6 **75**

A penúltima página ostenta imagens de algumas personalidades bastante populares, que, segundo o próprio título da unidade, são ‘exemplos a serem seguidos’¹²⁶. Partindo dessa exortação inicial, o leitor é convidado (compelido?), da melhor forma que lhe convém, a imitar esses indivíduos. Em certa medida, o convite indireto não pode ser considerado nenhum ato que desmereça crédito. Afinal, essas pessoas são conhecidas por fatos grandiosos, uns mais do que outros, tendo de fato contribuído para a história da humanidade.

Temos, nesta página, as imagens das seguintes personalidades, de cima para baixo, da esquerda para a direita: Nelson Mandela, Dalai Lama, Madre Teresa de Calcutá e Ayrton Senna. Mandela ficou conhecido por sua luta, entre outras, contra o Apartheid na África do Sul; Dalai Lama é líder religioso do budismo tibetano, uma das figuras mais expoentes dessa doutrina, que prega a paz e a compaixão na atualidade, trazendo uma mensagem contra a violência; Madre Teresa de Calcutá, embora leve o nome de uma cidade indiana, tem suas raízes na Albânia. Sua vida de devoção e serviço à caridade na Índia nos faz identificá-la a este país, inevitavelmente, a ele fazendo referência sempre; por último, vemos Ayrton Senna, brasileiro, campeão mundial da Fórmula 1, morto em um acidente automobilístico.

Estranhamos o fato que, por mais que haja discussões e pesquisas sobre o ensino de Inglês como língua pluricêntrica, tendo como exemplos algumas das que já mencionamos em capítulos anteriores, é costumeiro vermos apologias a este ou àquele país¹²⁷, corroborando a ideia segundo a qual a língua inglesa legítima e autêntica é a estadunidense, a inglesa, a canadense, a escocesa etc.

Sem contar que compreendemos ser tendenciosa, como vimos nas análises anteriores, a recorrência de imagens de países do círculo interno ocupando zonas privilegiadas dentro da composição imagética, provocando, como consequência, no leitor/observador desses textos visuais um senso de vinculação da língua inglesa a esses países, onde se fala geralmente o inglês como língua nativa.

Levando em consideração essa questão que acabamos de abordar, constatamos que há, nesta abertura de unidade, apenas uma imagem que traz uma personalidade brasileira, no caso, Ayrton Senna. Essa imagem, aliás, ocupa uma área periférica da página, à qual o observador pode recorrer, se for o caso, depois de priorizar a percorrida ocular que abarca outras personalidades, que, inclusive são mais facilmente associadas com o universo anglófono de nativos.

¹²⁶ Colocamos o termo entre aspas porque se trata, literalmente, do título que encabeça a entrada da unidade em questão, razão por que empregamos a letra maiúscula na palavra ‘exemplo’.

¹²⁷ Normalmente países do círculo interno, entre os quais os Estados Unidos e a Inglaterra parecem bater recorde em termos de recorrências imagéticas vinculando-se quase com exclusividade à língua inglesa.

Eis os porquês que provocam nos leitores/observadores uma espécie de relegação à imagem de Ayrton Senna, reduzindo seu campo de visibilidade, de consideração, de maiores possibilidades de identificação, sobretudo numa situação em que a língua inglesa é o objeto de ensino.

1. Encontra-se na parte inferior da página. Já a imagem de Mandela ocupa a parte esquerda da página, que vai de cima abaixo. A imagem de Madre Teresa ocupa o lado direito, também na parte superior, assim como Dalai Lama. Porém, este é intermeado pelas imagens de Mandela e Madre Teresa.
2. Claramente, podemos ver que é a menor imagem modulada. Casos contrários são as outras três imagens. Talvez pelas características de vida, Madre Teresa e Dalai Lama possuem modulações próximas em termos de espessura, tamanho etc. Já Nelson Mandela é a maior de todas.
3. Só a cabeça e o pescoço de Senna ficam à vista. Os demais possuem mais partes do corpo sendo mostradas, passando a ideia de mais salientes.
4. O pano de fundo branco, em combinação com a cor clara da pele de Senna, causa certo ‘apagamento’ imagético¹²⁸ dele, uma vez que esse tom embranquecido também é presente na parte inferior, onde consta a seção *In Power*. Diferentemente, observamos, na imagem de Nelson Mandela, em que essa combinação já não existe. A cor da sua pele se destaca, ao contrastar com a cor do pano de fundo, tornando-o mais saliente. O contrário acontece com Madre Teresa, ou seja, suas vestes brancas a deixam mais saliente, em contraste com as cabeças e vestes das crianças em sua volta. No caso de Dalai Lama, o tom forte e único de suas vestes em consonância com a cor do pano de fundo lhe conferem não apenas saliência comum detectada pelos critérios puramente ligados à cor, mas uma espécie de distinção, da qual falaremos a seguir.

Além da saliência pela exclusividade da cor marcante no enquadramento em que se encontra Dalai Lama, há de ser notada também a sua superposição em relação à imagem de Ayrton Senna. Ayrton encontra-se na parte inferior, o que lhe atribui um caráter de *real*. Ainda pode ser entendido como um ser mortal, terreno. Ao passo que Dalai Lama está localizado na parte superior, sendo considerado *ideal*: se aproxima da noção de divindade.

Talvez a própria escolha da imagem de Ayrton não tenha sido feliz para compor a imagem, tendo como argumento a nítida e inquestionável contribuição que as três

¹²⁸ Levando ao sentido de ‘ostracismo’, ou seja, atitude de desprezo e/ou indiferença.

personagens, as mais salientes, deram à humanidade. Senna, pelo que sabemos, tinha como fonte inspiradora de vida a Fórmula 1, porém seu cotidiano de treinos, sua fama e seus troféus adquiridos, entre outras glórias alcançadas, não podem ser considerados como estando a serviço da coletividade, dos mais necessitados, dos injustiçados, dos que sofriam e sofrem preconceito, como foi o caso das outras três personalidades. Além de tudo, como já dissemos, eles ocupam espaços bem mais privilegiados dentro da composição imagética, conferindo-lhes mais saliência.

Embora os Estados Unidos, a Inglaterra ou nenhum outro país do círculo interno esteja nesta imagem, a ênfase recai sobre a África do Sul (à esquerda) e a Índia (à direita), ex-colônias do da Inglaterra¹²⁹, pois, além de estarem também na parte superior, ocupam as extremidades da composição, polarizando de alguma forma a ‘dualidade’ *divino / terreno*, representada, respectivamente, por Dalai Lama e Ayrton Senna.

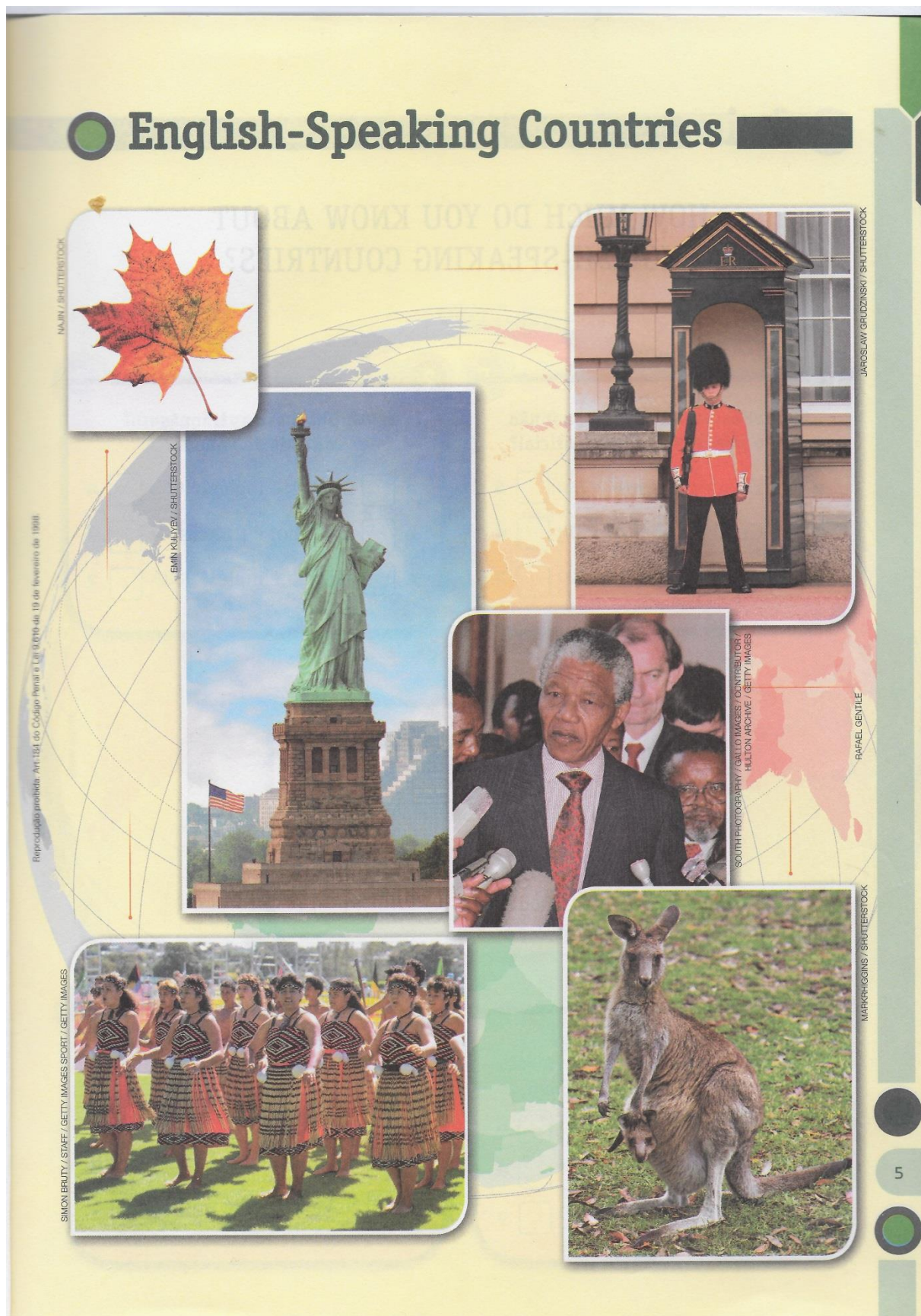
Por fim, verificamos que Dalai Lama está mais ligado à ideia de divindade, entremeando os dois países onde a anglofonia é presente, os quais pertencem ao círculo externo¹³⁰, representados pela África do Sul e pela Índia. Enquanto Ayrton Senna, por todas as razões apontadas, é o que encontra menor destaque, menos saliência, menor vínculo à possibilidade de uma anglofonia para além dos territórios nativos.¹³¹

¹²⁹ Eles evidenciam o que há de mais próximo com o mundo imperialista da Inglaterra, presentificando os ecos que vêm oriundos de tempos bem mais hegemônicos.

¹³⁰ Países onde a língua inglesa é oficial, mas não é falada como língua nativa, por haver a coexistência de outra(s) língua(s) normalmente utilizada(s) em situações domésticas, entre amigos etc.

¹³¹ Não é coincidência que a imagem de Ayrton Senna seja menos saliente e, ao mesmo tempo, faça referência direta ao Brasil, onde os possíveis falantes do inglês são caracterizados como pertencentes ao círculo em expansão.

4.4.17. Página de abertura 17 [Retirada do livro *Upgrade* (vol. 1): página 05.]



No que se refere ao que podemos ver nessa imagem, encontramos sinalizações icônicas aos seguintes países: o Canadá, posicionado na parte superior, do lado esquerdo, com a folha da árvore denominada ‘bordo’, também presente da bandeira deste país; os Estados Unidos da América, sendo representados pela Estátua da Liberdade, um dos monumentos símbolos deste país. Ocupam uma posição intermediária, conjuntamente com a África do Sul, porém os EUA estão do lado esquerdo; a Inglaterra, posicionada do lado direito, na parte superior, sendo lembrada por um soldado real; África do Sul, personificada pelo seu líder de maior destaque, Nelson Mandela, conhecido no mundo inteiro. Situa-se do lado direito, em posição intermediária; a Nova Zelândia, com danças tribais de nativos, na parte inferior, do lado esquerdo; e a Austrália, tendo como apelo a figura do animal símbolo deste país, o canguru. Posiciona-se na parte inferior do lado direito.

Há, além de imagens, uma referência a elas na modalidade escrita, que as intitula: *países falantes do inglês*, em cor de tom verde.

Embora a análise a ser feita aqui deva priorizar o aspecto imagético, aspectos gráficos dentro do título escrito corroboram a visão segundo a qual quando se fala em países falantes do inglês, apenas se leva em consideração os países considerados, segundo a proposta de Kachru (1985), como aqueles do círculo interno, ou, no máximo, os do círculo externo, onde os paradigmas linguístico-culturais dizem respeito tão-somente aos nativos da língua inglesa, onde o inglês é falado como língua oficial. Ou seja, o título sinaliza os países que falam inglês no mundo. Porém, esses são apenas países onde o inglês é falado como língua oficial/materna, desprestigiando / desconsiderando assim os demais contextos em que o inglês é usado em situações reais de interação, como é o caso do inglês utilizado na Índia, Bangladesh, Singapura, por exemplo (como segunda língua) e em países em que o inglês é língua estrangeira: Brasil, Argentina, México, Portugal, Polônia, entre tantos outros.

No que diz respeito ao aspecto sociolinguístico, em sentido amplo, apreendemos que “os nossos conceitos básicos relativos à linguagem foram em grande parte herdados do século XIX, quando imperava o lema ‘Uma nação, uma língua, uma cultura’” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25). Por essa razão, em dissonância com o atual momento em que vivemos, marcado, sobretudo pela abertura e não pelo isolamento, enfrentamos outros paradigmas que nos incitam, necessariamente, a pensar em aspectos inter/multiculturais, nos vários sentidos possível, principalmente nos fazendo repensar essas questões culturais no cenário que deve ser ‘plural’, espelhar diversidade, que é o livro didático.

Considerando o exame minucioso dessa imagem em específico, da que nos reportamos no início do texto, por meio da metafunção composicional, vemos que a ênfase é dada aos países do círculo interno, dando especial relevo e automática visibilidade aos Estados Unidos e Inglaterra.

Conforme a metafunção composicional, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), podemos analisar uma imagem considerando o *valor de informação*, a *saliência* e a *estruturação* ou *enquadramento*.

Nesse dizer, salientamos que, na imagem dos Estados Unidos e da Inglaterra, em referência ao valor da informação, esses dois países ocupam posição privilegiada dentro da imagem. A Estátua da Liberdade encontra-se ocupando uma posição mais ao centro, sendo, ainda e excepcionalmente, disposta ao lado de um elemento bastante conhecido no mundo: a bandeira norte-americana, também em primeiro plano, próxima à base da Estátua.

Interessante destacar o papel da mídia (do cinema em especial) na construção da representação da Estátua da Liberdade como elemento central na identidade cultural americana, não escolhida ingenuamente, revelando suas ideologias ligadas ao individualismo, à fantasiosa ideia de liberdade vigiada, poder etc.

O fato de a bandeira estar presente na imagem corrobora a finalidade, consciente ou inconscientemente, talvez de colocar os Estados Unidos ainda mais em evidência. E por ocupar essa posição central, obedece ao imperativo de hierarquicamente mais relevante. Em outras palavras, é como se os Estados Unidos fossem o centro da anglofonia. Ainda, é percebido que mesmo ocupando posição central, a imagem referente à África do Sul, é bem menor que a referente aos Estados Unidos, restando a este país um atributo de principal, central, nuclear.

Sobre essa questão, Fernandes e Almeida (2008, p. 24) afirmam que esse posicionamento central da imagem representa “[...] o núcleo da informação, enquanto os elementos que o rodeiam apresentarão valor menor, ou de dependência, ou de subordinação em relação ao elemento central.”

Por outro lado, a Inglaterra está localizada no topo direito, o que nos impõe pensar sobre o ideal de língua/cultura deste último país, por se encontrar no ‘topo’, ou seja, a Inglaterra aqui é vista como “essência idealizada ou generalizada” (p. 187) da anglofonia; já em relação ao fato de a Inglaterra estar localizada à direita, observamos que, embora ela seja pioneira na anglofonia, conforme é atestado na cronologia oficial, há uma certa interesse em colocá-la em evidência em relação ao Canadá, por exemplo, que se encontra também no topo, mas está no lado esquerdo, devendo ocupar então um lugar de menor destaque, como algo já

sabido, conhecido. Daí, conforme Kress e Van Leeuwen (2006), o lado direito fica reservado àquele elemento ao qual o observador deve prestar mais atenção.

No que diz respeito à saliência, vemos que as figuras maiores, considerando o eixo vertical, são Estados Unidos e Inglaterra, o que lhes confere maior relevância em oposição aos demais países. No que diz respeito às cores, observamos a presença do tom vermelho em várias referências icônicas aos países, porém o vermelho do soldado real é um tom mais vivo, diferenciando-o dos demais. Já em relação aos Estados Unidos, vemos o elemento central, no primeiro plano da imagem, a própria Estátua, possui um tom de verde único, diferentemente das imagens referentes à Nova Zelândia e à Austrália, que possuem em seu plano de fundo outras tonalidades de verde. Outra questão sinalizadora de certo sentido de conexão e unidade é que a cor da Estátua da Liberdade possui tom de verde semelhante ao título da imagem: *países falantes do inglês*.

No que diz respeito ao enquadramento ou estruturação, percebemos que há relativa desconexão entre os elementos icônicos, visto que cada nação é representada unitariamente dentro de espaços fechados que lembram retângulos, fazendo com que haja um senso de compartimentação. Em outros termos, é o mesmo que dizer: “A ausência de enquadramento enfatiza a identidade do grupo, sua presença significa individualidade e diferenciação.” (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 203).

Algo, entretanto, que salta aos olhos é o fato que todos os elementos possuem um elo, mínimo que seja, como se, de fato, todos representassem de alguma forma a anglofonia, uns mais salientes que outros. Porém, percebemos a desconexão total em relação à Nova Zelândia, cuja estrutura retangular está completamente dissociada dos demais países, sem nenhuma ligação ou intersecção, como acontece entre as demais imagens.

4.5. De olho nas páginas em busca de uma análise quantitativa

Entendemos que a análise qualitativa dá conta por si só de nos fornecer os argumentos necessários de que precisamos para chegar aos nossos posicionamentos mais conclusivos nesta tese. Porém, reconhecemos que se os dados forem analisados por uma ótica também quantitativa, obteremos mais robustez em nossas afirmações.

Na seção anterior, fizemos uma análise de cada imagem individualmente, tendo em vista os aspectos composicionais tomados como categorias de análise, com o objetivo de visualizar os resultados em separado, em um primeiro momento. Para a referida análise, conforme já havíamos falado previamente, levamos em conta categorias da GDV, mais especificamente a função composicional (valor de informação, saliência e enquadramento ou estruturação).

Agora, para termos uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo, a seguir faremos uso de um levantamento das ocorrências das imagens nas 17 páginas dos livros didáticos que compõem o nosso *corpus*, levando em consideração, como critérios, as imagens com *referência ao Brasil*; *a outros países do círculo em expansão*; *a países do círculo externo*; *(apenas) à Inglaterra*; *aos países Inglaterra e Estados Unidos juntos*; *(apenas) aos Estados Unidos*; *a outros países do círculo interno*; e, finalmente, *a nenhum país específico*.

Quadro das ocorrências conforme critérios de referência imagética								
Identificação da página em que se encontram as imagens	Referência a ao Brasil (RBRA)	Referência a a outros países do círculo em expansão (REXP)	Referência a a países do círculo externo (REXT)	Referência a (apenas) à Inglaterra (RING)	Referência a aos países Inglaterra e Estados Unidos juntos (RINGEUA)	Referência a (apenas) aos Estados Unidos (REUA)	Referência a a (outros) países do círculo interno (RINT)	Referência a a nenhum país específico (RNEHUM)
1				X				
2						X		X
3						X		
4				X				
5						X		
6							X	
7						X		
8			X					
9			X	X			X	X
10	X				X			X
11			X			X		

12	X					X		
13	X		X			X		
14						X		X
15	X				X		X	
16	X	X	X					
17			X		X		X	
Total de ocorrências	5	1	6	3	3	8	4	4

Quadro 4: ocorrências conforme critérios de referência imagética nos livros didáticos do PNLD de 2012

Observamos que o panorama oferecido dos dados pode nos favorecer no sentido de nos garantir uma compreensão mais apurada quanto às ocorrências das imagens nas páginas, uma vez que os números dispostos no quadro representam o fenômeno quantitativamente, possibilitando-nos uma paisagem única e sinóptica¹³² das ocorrências e seus significados.

Sendo assim, atentamos para o fato de que optamos por desmembrar a proposta dos círculos concêntricos de Kachru (1985), com o objetivo de atender às particularidades de nosso estudo. Em outras palavras, fizemos as segmentações, posto que defendemos uma proposta do ensino do inglês como língua pluricêntrica¹³³. Portanto, o foco sai do centro e vai para a periferia da anglofonia. Se, antes, o inglês só era possível ser enxergado/ensinado/considerado a partir do uso do falante nativo, a partir de abordagens como esta, que descentralizam a anglofonia, o inglês pode ser estudado/aprendido, etc. a partir do uso dele pelos não nativos.

Neste caso, como nos interessamos pelos livros de língua inglesa adotados e utilizados em escolas brasileiras, achamos por bem fazer alguns desmembramentos. Por exemplo, desmembramos ‘o círculo em expansão’ em dois: ‘referência ao Brasil’ e ‘referência a outros países do círculo em expansão’. O círculo externo permaneceu como uma unidade, tendo em vista sua regularidade e homogeneidade em termos valorativos para a nossa pesquisa. Já o círculo interno foi dividido em quatro segmentos: ‘referência (apenas) à Inglaterra’; ‘referência aos países Inglaterra e Estados Unidos juntos’; ‘referência (apenas) aos Estados Unidos’; ‘referência a outros países do círculo interno’; e, por último, ‘referência a nenhum país específico’.

¹³² Utilizamos o termo ‘sinóptica’ para designar o sentido, segundo o qual podemos apreender o todo num relance de olhos.

¹³³ Nossa referência ao ensino do inglês como língua pluricêntrica incorpora tanto o aspecto linguístico quanto o aspecto cultural. O termo ‘Linguístico’ também compreendemos como adjetivo de ‘linguagem’, que pode se materializar em textos visuais, como são os que nos interessam aqui nesta tese. No que diz respeito à ‘cultura’, nos referimos às suas duas vertentes: visível e invisível.

No que diz respeito aos quatro desmembramentos do círculo interno, fizemos essa opção em decorrência das peculiaridades de imagens e conjuntos de imagens nas páginas que se apresentaram para nós durante a análise do *corpus*.

Considerando o fato que as referências à Inglaterra e, principalmente, aos Estados Unidos ocupam, dentro das páginas, espaços que permitem uma visualização mais marcada e invocativa¹³⁴, decidimos pelas três segmentações separadamente: Inglaterra sozinha ou com outros países / EUA sozinhos ou com outros países / os Estados Unidos e a Inglaterra juntos. Apenas esses três segmentos juntos, excluindo a referência aos demais países do círculo interno, já totalizam 41%, quase 50% do todo, conforme o próximo gráfico.

Em termos de porcentagem das segmentações de países acima, obtivemos a seguinte recorrência, demonstrada no gráfico logo abaixo:

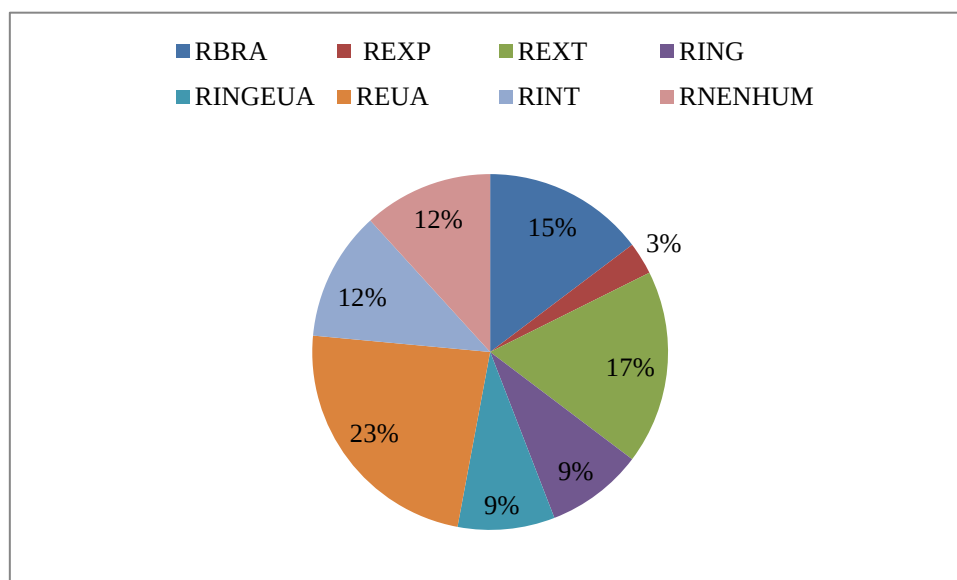


Gráfico 1: ocorrência das imagens nos livros didáticos analisados

Em seguida, destacamos o segmento ‘outros países do círculo interno’, por pensarmos que eles, embora gozando de ocupação privilegiada nas páginas em relação a países do círculo externo e em expansão, não são tão recorrentes quanto os EUA e a Inglaterra.

Também queremos chamar atenção para a última segmentação, que denominamos ‘referência a nenhum país específico’. Aí, observamos que o percentual foi razoável. Mas esse dado, que mostra não fazer referência direta a países de forma específica, traz significações para além dos números. No momento das análises do ponto de vista mais qualitativo, em que usávamos as categorias da GDV, em algumas delas, havia um senso de conexão tão grande,

¹³⁴ Chama a atenção para si.

pelos aspectos composicionais, que o observador/leitor das imagens podia facilmente ficar tendencioso e atribuir àquela imagem a pertença a outros países, especialmente do círculo interno, como aconteceu nas páginas de abertura de unidade 2, 9 e 14.

Para uma visualização que possa nos oferecer um painel mais claro e em consonância com a sistematização de falantes do inglês, baseada na proposta dos círculos concêntricos de Kachru (1985), elaboramos o próximo gráfico, em que amalgamamos os desmembramentos que fizemos no anterior, onde constarão os seguintes segmentos: ‘referência a países do círculo em expansão (Em expansão); ‘referência a países do círculo externo’ (Externo); ‘referência a países do círculo interno’(Interno); e ‘referência a nenhum país específico’ (Nenhum).

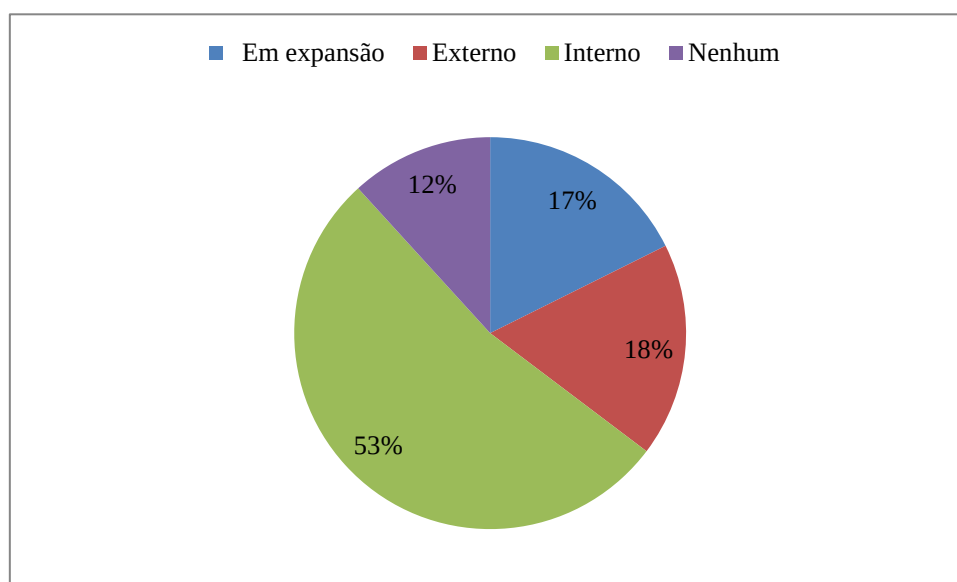


Gráfico 2: ocorrências das imagens conforme os círculos concêntricos de Kachru (1985)

Concluindo a discussão dos resultados, sob uma ótica mais quantitativa, temos uma síntese esboçada neste último gráfico. De acordo com ele, mais de 50% representa o círculo interno, cujos países são referenciados nas páginas de entrada de unidades bem como nas páginas de entrada do livro como um todo, de forma convincente, como se fossem os verdadeiros representantes da anglofonia no mundo. Assim, ao mesmo tempo, considerando os aspectos qualitativos, que se expressam na composição das imagens, e os aspectos quantitativos, cujos números mostram a recorrência das referidas imagens, constatamos, por fim, que são estes os padrões imagéticos que imperam no livro didático de língua inglesa do ensino médio: a anglofonia continua sendo ensinada tendo como aporte o comportamento linguístico-cultural dos países do círculo interno, entre os quais têm primazia a Inglaterra e principalmente os Estados Unidos da América.

Dada a importância das páginas de abertura, seja no início do livro ou no início de unidades, em que figuram textos visuais, que possuem sintaxe própria, de forma conclusiva, passamos a constatar: verificamos que, além de os países do círculo interno, mais expressivamente, os Estados Unidos, ocuparem lugares de destaque nas páginas, como vimos nas análises qualitativas, encontramos, pela síntese dos dados numéricos, uma supervalorização do elemento nativo nas páginas de abertura dos livros didáticos de língua inglesa do ensino médio do PNLD de 2012.

Tal realidade nos leva a perceber que, mesmo se tratando de um material didático, muitas vezes único, nas muitas situações do cotidiano docente no Brasil, a voz, a ideologia do dominador, as marcas de um neocolonialismo dos pretensos “donos” da língua inglesa insistem em povoar, a toda custa, as páginas não só dos livros didáticos, mas das páginas subjetivas e intersubjetivas que tateamos quando inseridos no processo educacional. Mais dramático é que levamos esses posicionamentos para fora da escola, onde de fato estabeleceremos nossas interações autênticas. Enfim, essa realidade desigual nos faz compreender e aceitar nossas interações com o mundo de forma igualmente desigual, onde há opressores e oprimidos, estigmatizados e prestigiados, aclamados e silenciados, ingleses mais e ingleses menos apropriados.

Ainda com o fito de sermos mais objetivos em nossas afirmações, considerando os nossos dados, tentamos chegar ao que chamamos de *busca de padrões*, como veremos a seguir:

4.6. Buscando padrões

Há, conforme fomos constatando, uma verdadeira padronização imperando nos livros didáticos analisados, no que concerne à influência dos países do círculo interno, os quais são referenciados no *corpus* sob análise, notadamente, os Estados Unidos da América. Mais pontualmente, destacamos os seguintes padrões:

- As referências aos Estados Unidos representam uma maioria esmagadora, que podem ser vistas formando um todo com as referências à Inglaterra e/ou vir juntas das referências a outros países, como nas páginas 10, 11, 12, 13, 15 e 17. Ou ainda essas referências aos EUA podem vir sozinhas, tornando-o porta-voz único da anglofonia, de acordo com as páginas 2, 3, 5, 7 e 14. Podemos totalizar 11 referências.
- As referências à Inglaterra vinculadas às referências aos Estados Unidos fortalecem o ideal de universo da anglofonia, onde o novo e o velho juntos permitem que o

leitor/observador tenha uma ideia de totalidade entre o que foi e o que é/deve ser o inglês atualmente. As referências a demais países apenas orbitam em torno do centro – EUA e Inglaterra –, países aos quais foi conferido, pelo que vimos, os valores mais significativos ligados à anglofonia. Confirmamos nas páginas 10, 15 e 17.

- As referências aos outros países do círculo interno ocuparam as páginas 6, 9, 15 e 16 e possuem pelo menos duas funções relevantes nas páginas de abertura: passam a ideia de diversidade¹³⁵ e, ao mesmo tempo corroboram o *status* do nativo. Afinal, por razões diversas (geográficas, econômicas, culturais, em função de relações colonialistas recentes etc.) parecem fazer parte de um mesmo projeto de unidade¹³⁶ anglofônica, mesmo que essa unidade seja vista atualmente como um bloco cuja ‘liderança’ protuberava nas mãos dos Estados Unidos da América.
- Os outros países do círculo externo ocupam funções meramente figurativas, conforme podemos ver nas páginas 8, 11, 13 e 16.
- Os países do círculo em expansão são evidentemente minoritários. Entre eles, apenas o Tibete e o Brasil, que em um montante de 17 imagens, apareceram, respectivamente, na página 16 e nas páginas 10, 12, 13, 15 e 16.

Considerando, portanto, esse estabelecimento de posturas, afirmações, críticas, negações e constatações, propomos a criação de uma concepção de diversidade que se ampara no modo como Cavalcanti (2013, p. 215) a concebe: “diferentes diferenças”. A propósito, a mesma autora defende que:

Com o escancaramento da diversidade no mundo globalizado e com a banalização do termo diversidade (cf. Cavalcanti, 2011), que se tornou parte do discurso político-governamental e do discurso da mídia, as diferenças que existem nas diversidades vão mais sendo evidenciadas, apesar do silenciamento e da invisibilização naturalizados nas sociedades. (CAVALCANTI, 2013, p. 2015)

Ambientados pelo contexto de *diferentes diferenças* que acolhemos, criamos o conceito *heterogeneidade linguístico-cultural-visual relativa*, que passa de fato a descrever mais pertinentemente a pretensa diversidade¹³⁷ imagética estampada nos livros didáticos que

¹³⁵ É exatamente essa diversidade que questionamos nesta tese, conforme veremos um pouco mais adiante.

¹³⁶ Vejam que a história tem mostrado que o se pretende como *unitário, puro, homogêneo, dominante* acaba sendo considerado equívoco. Veja-se o caso do Nazismo na Alemanha, por exemplo.

¹³⁷ Neste caso, diversidade parece atender a critérios bem mais estanques. Parece até que, nessa perspectiva de diversidade, é possível e legítimo aceitar a coexistência dos diferentes, porém uns gozando de prestígio, ao passo que outros sofrem pelo estigma.

analisamos. Aliás, sobre esse ponto, pretendemos não deixar de fora o que realmente interessa em toda essa discussão, fazendo culminar em nossa tese o seguinte questionamento: quais são as implicações¹³⁸ para o ensino a partir desta última categoria-conceito¹³⁹?

4.7. Fechando as páginas do livro didático de inglês sem perder a mira: quais as implicações para o ensino?

Quando pensamos em ensino de língua inglesa, muitos elementos passam a povoar nossas mentes. Porém, falar de implicações para o ensino, no contexto de nossa investigação, inevitavelmente nos faz invocar as discussões empreendidas em capítulos anteriores, considerando temas que são revigorantes para pontuar questões que devem ser inerentes à cena pedagógica envolvendo o ensino da língua inglesa: língua/cultura, estudos interculturais/multiculturais, concepção do inglês como língua pluricêntrica, multiletramentos e letramento visual no livro didático e, principalmente, os estudos sobre crenças e a formação de professores, numa relação de imbricação que coloca os dois últimos temas se implicando e, ao mesmo tempo, causando um efeito guarda-chuva com os demais. Ao usar a metáfora do guarda-chuva, *crenças e formação de professores* são superpostas, tendo em vista que preferimos discutir os outros temas ambientados por eles.

Antes de irmos ao mapa conceitual criado para aclarar melhor essa rede de significações, propomos algumas questões¹⁴⁰ para ativarmos nossas reflexões:

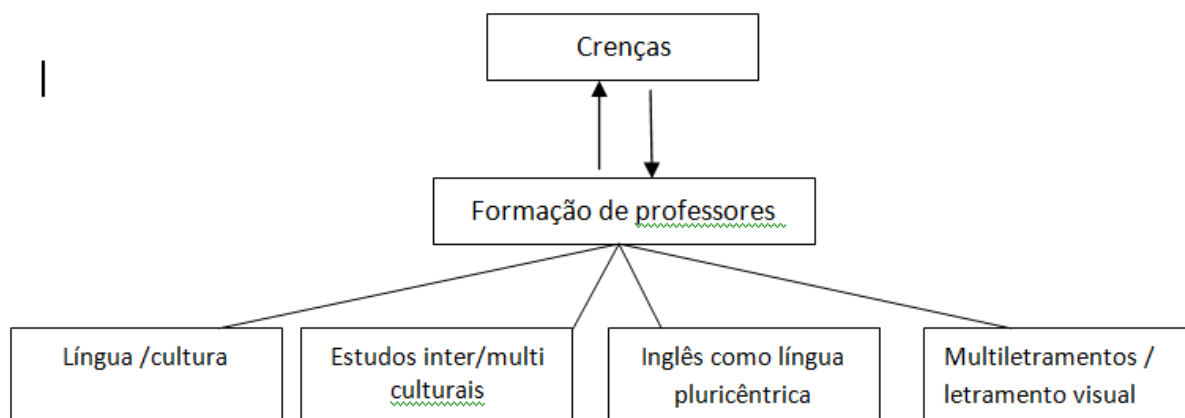
1. Qual a importância do ensino do inglês baseado numa perspectiva pluricêntrica para a análise de imagens de livros didáticos?
2. Qual a relação dos aspectos culturais/interculturais/multiculturais com as imagens veiculadas nos livros didáticos?
3. De que forma lidar com as crenças é importante para a educação linguística e qual seu papel na lide com os livros didáticos?
4. Em que medida a formação de professores inicial e continuada pode fazer com que revejamos determinadas crenças que, direta e indiretamente, podem afetar como lemos as imagens presentes nos livros didáticos?

¹³⁸ Quando pensamos em implicações, nos referimos ao que é necessário, imprescindível para o ensino do inglês no ensino médio.

¹³⁹ Nos referimos à *Heterogeneidade linguístico-cultural-visual relativa*.

¹⁴⁰ derivadas da questão-problema, na introdução desta pesquisa, que trata do ensino das práticas de linguagem (dando primazia para o texto visual) situadas na interface com as práticas sociais.

Em seguida, para uma melhor compreensão das relações que queremos estabelecer entre os temas selecionados e as imagens no livro didático de língua inglesa, utilizamos o mapa conceitual a seguir:



Mapa conceitual 1: concepções teóricas para discutir analiticamente as imagens no livro didático de língua inglesa

Nos capítulos anteriores, espriamos essas concepções teóricas que embasam nossos últimos posicionamentos quanto ao ensino de inglês, com respeito especialmente aos aspectos visuais nas entradas de unidades e do livro didático de inglês como um todo.

Inicialmente, discutimos como concebemos as feições da língua inglesa utilizada em contextos reais de interação, principalmente entre usuários não nativos, o que lhe concede o caráter de *língua pluricêntrica* ou desterritorializada. Sendo assim, não faz sentido vincularmos o ensino de uma *língua/cultura* que esteja atendida com os imperativos de quem, historicamente, se apropriou da certidão de batismo da anglofonia, solidificando, dessa maneira, uma espécie de “anglocentricidade”, como aponta Phillipson (1982). Contrário a isso, nossa ruptura pedagógica incide diretamente na questão de termos como princípios norteadores de uma prática pedagógica o ensino de uma língua que só pertence a quem a utiliza, não importando, portanto, se é nativo ou não.

Em meio aos contextos complexos que o ensino de línguas se assenta, especialmente na contemporaneidade, é preciso situarmos nossos discursos e práticas docentes em torno da competência, da abordagem ou mesmo da sensibilidade, como queiram, ao multiculturalismo e à interculturalidade, cujas premissas básicas alicerçam um cotidiano docente mais justo e mais cidadão.

Sendo assim, o multiculturalismo, segundo Kubota (2013), pode ser entendido sob três prismas: o conservador, o liberal e o crítico. Adotamos este último aqui, tendo em vista que

ele nega as concepções de cultura como fixa e essencializada¹⁴¹. Assim, o multiculturalismo crítico faz oposição à monocromia das estruturas e práticas sociais e “[...] reconhece como os diferentes grupos se posicionam nas relações desiguais de poder [...]”¹⁴² (KUBOTA, 2013, p. 132), além de problematizar “[...] o entendimento de cultura como algo essencialista, que trivializa o conceito de cultura e legitima as relações culturais de poder existentes[...]”¹⁴³ (KUBOTA, 2013, p. 133)

Por outro lado, também observamos que a aprendizagem de línguas pode possibilitar sujeitos, de modo que se tornem cidadãos críticos, cujo respeito às diferenças é um dos seus pontos cruciais, ao lado do (re)conhecimento das suas próprias peculiaridades linguístico-culturais (LIMA, 2013). Ainda no dizer de Lima (2013, p. 160),

A adoção de uma abordagem intercultural supõe que os alunos e professores nos processos de ensino-aprendizagem de línguas participem como atores sociais. No entanto, não somos obrigados a renunciar aos nossos recursos culturais e a imitar os comportamentos dos nativos da língua estudada-ensinada, posto que já somos socializados nas culturas da nossa LM. O trabalho com a cultura deve focar a integração e respeito em relação à diferença dos povos. Este fato permite ao aprendiz conviver com as outras culturas sem isentar-se da sua própria.

No tocante à questão cultural, podemos dizer que, se tivermos, professores e alunos, um espírito vivaz no sentido que leva à interculturalidade, ao multiculturalismo, capaz de nos inspirar para uma visão do outro a partir das nossas diferenças, (re)conheceremos que somos diferentes, mas iguais (KRAMSCH, 2009). Dessa forma, ao nos defrontarmos com textos imagéticos, presentes nos livros didáticos que utilizamos em nosso cotidiano, seremos plenamente capazes de avaliar, portanto, se as questões culturais ali veiculadas naturalizam e essencializam as diversidades, as diferenças todas, preparando-nos, por fim, para uma postura crítica e estrategicamente contra-hegemônica na lide com as imagens eventualmente presentes nesses livros didáticos.

Assim, munidos dos contributos dos estudos que privilegiam a interculturalidade e o multiculturalismo, vemos que precisamos, em boa hora, atentar para as possibilidades de

¹⁴¹ Na contramão da essencialização está a desessencialização, cujo objetivo é fazer “[...] opções intencionais por estudar questões, significados e discursos latentes na sociedade e, assim fazendo, traz à tona não as grandes narrativas, mas as pequenas histórias dos entrelugares da vida social, que longe da significância estatística, podem apresentar alternativas para o nosso presente, adiantando o futuro, por assim dizer, e se tornando decisivas para uma vida social mais justa e ética”. (LOPES, 2013, p. 233)

¹⁴² Tradução nossa: “[...] recognizes how different groups of people are positioned in unequal relations of power [...]”

¹⁴³ Tradução nossa: “[...] essentialist understanding of culture, which trivializes culture and legitimizes the existing cultural relations of power [...]”

mudança de paradigmas nesse cenário que envolve os materiais didáticos no ensino de línguas, os quais, durante muito tempo, têm estado impregnados das marcas e estereótipos reforçadores da hegemonia da Inglaterra e dos Estados Unidos, principalmente. Aliás, que reste claro:

Não se pode duvidar que a expansão da língua inglesa nos dias de hoje teve como motor propulsor a emergência dos EUA como uma superpotência. O império britânico acabou nos meados do século passado, mas o império da língua inglesa continuou intacto graças à emergência dos EUA no cenário pós-guerra. (RAJAGOPALAN, 2010 b, p. 21)

Ao nos colocarmos frente a questões linguístico-culturais, estabelecemos nossos pontos de vista com relação às imagens do livro didático, tateadas pelos seus leitores/observadores, contra-argumentando o reforço ideológico de que o inglês e suas muitas culturas vão muito além do que pretende a histórica supremacia britânica e estadunidense. Em oposição a isso, almejamos desconstruir ou pelo menos promover uma conscientização no sentido de que determinadas imagens compõem as páginas dos nossos livros didáticos não por acaso, de maneira ingênua. Há, sim, por trás disso, todo um projeto de manutenção de laços imperialistas que insistem em ficar. Porém, é nosso mister, dentro e fora da sala de aula, fazermos com que nossos alunos sejam leitores/observadores críticos de imagens, sobretudo quando dispomos unicamente do livro didático em nosso cotidiano docente.

Sobre as questões ligadas à leitura, em muitas situações, mais do que palavras, precisamos saber ler também o não verbal, por meio de imagens, ícones, pistas gráficas e outros recursos semióticos, trazendo exigências para o exercício das habilidades leitoras de outras modalidades, sejam táteis, gestuais, visuais, orais etc. Dizemos isso, porque, ainda, em alguns contextos, a palavra parece que continua sendo o único instrumento de dominação do ponto de vista linguístico-cultural. Entretanto, se pararmos para pensar um pouco, veremos que o visual, por exemplo, hoje, em função das interações hipersemiotizadas que consubstanciam nosso dia-a-dia, nossas práticas sociais e linguageiras, teremos como saldo uma majoração da imagem nas interações entre pessoas, que lhe reputa muitas vezes um dos modos semióticos mais utilizados/operados contemporaneamente.

Dessa forma, se estivermos ancorados em *práticas multiletradas*, especialmente com foco nas habilidades que demandam o *letramento visual*, estaremos, assim, desvelando significados (re)construídos a partir de uma vivência sócio-historicamente situada, sem perdermos de vista os lugares sociais que ocupamos nessas trajetórias. Além disso, mais concretamente, estaremos promovendo, de maneira definitiva, a lide com o livro didático de

língua inglesa, tendo como auxílio o olhar crítico-reflexivo, impulsionador de leituras capazes de desvelar os significados imagéticos mais complexos.

Deixamos para último lugar as implicações para o ensino no tocante às crenças e à formação de professores, por acharmos, como já dito antes, que se trata de temas que envolvem diretamente as concepções de língua/cultura/ letramento visual etc., trazidos acima, bem como por acharmos que uma das mais significativas contribuições de nossa tese não é puramente o aspecto analítico que se delineia neste último capítulo, mas o que poderemos fazer com os significados extraídos dessas análises. Uma vez que estamos inseridos profissionalmente na docência, pensamos que fazer menção a essas implicações para o ensino da língua inglesa torna objetiva e instrumental esta tese, de modo que ela não se torne um fim em si mesma, mas que atente para possibilidades de mudanças estratégicas que centralizem o usuário, não importando quem ele é, de textos reais, verbais e principalmente visuais, em circulação nas suas interações do dia-a-dia.

Quando falamos em ensino, falamos em educação, falamos em aprendizagem, pois ensinamos o que aprendemos. A educação linguística, em qualquer nível¹⁴⁴, deve ser responsável por nos permitir a capacidade de nos tornarmos leitores críticos, tanto em textos verbais quanto visuais, em língua materna e em línguas adicionais. E só conseguiremos possibilitar a formação de leitores críticos se nós, professores, tivermos habilidades leitoras igualmente críticas, que nos permitam ir adiante do que está posto na superfície; de estabelecer pontos de convergência, divergência; fazer comparações; emitir juízos; formar conclusões, argumentar; acionar outros textos etc.

No que toca ao inglês, essa educação que recebemos deve ser pautada numa perspectiva libertadora, no sentido que Freire (1996), que convida para o processo de educar e ser educado a ética, a rejeição a qualquer forma de discriminação, a reflexão crítica sobre a prática, enfim, a assunção das nossas identidades culturais.

Dessa forma, conseguiremos retirar os grilhões impostos pelos modelos dos comportamentos linguístico-culturais dos nativos, alforriando-nos para interações que nos confirmem o *status* de usuário. Para isso, precisamos falar em crenças, em formação de professores. Afinal, são elas as responsáveis pelos êxitos e insucessos, equívocos e acertos que experienciamos ao longo de nossas vidas escolares, em situações diversas, em várias instâncias sociais.

¹⁴⁴ Aqui fazemos menção à educação básica (ensino fundamental e médio) bem como à formação docente (inicial e continuada).

Sabemos que crenças são conhecimentos partilhados culturalmente construídos/adquiridos (BARCELOS, 2004). Temos crenças sobre tudo. Professores, alunos e quaisquer outros sujeitos possuem crenças. Elas são necessárias para que o sujeito se posicione frente a determinados fenômenos que circundam os eventos diários de que ele faz parte. No âmbito da educação linguística, mais especificamente, no ensino de línguas, não é diferente. Ou seja, trazemos em nossa bagagem profissional ou acadêmica/escolar experiências que nos fizeram fossilizar determinados padrões de comportamento frente às novas empreitadas que experienciamos no momento. No caso, muitas crenças fazem parte do arsenal de que vêm munidos os futuros professores, aqueles em formação inicial, e, muitas vezes, em formação continuada também. É preciso conscientização, através da explicitação e da reflexão posterior, como diz Silva (2013), para que desempacotemos nossas crenças ou nossos aglomerados de crenças, com o objetivo de reconstruir, se for o caso, alguns procedimentos dentro e fora da sala de aula (SILVA, 2013).

Nesse aspecto, a formação de professores possui papel muito importante na (re)tomada de consciência para nos alertarmos acerca de temas, como os que discutimos anteriormente: que concepção, ou que concepções de língua devem imperar no pensar-agir de professores em pré-serviço e principalmente em serviço; de que maneira os princípios do letramento visual podem fazer parte de seu agir docente no uso cotidiano dos materiais didáticos de que dispomos; quão atentos às questões interculturais e multiculturais estamos, de modo que consigamos despertar nossos aprendentes para um processo de aprender, em que seja necessário reconhecermos o outro em nossas plurais diferenças, sem, porém, deixarmos de respeitá-lo, de contemplá-lo nos contextos em que inegavelmente coexistimos.

Por fim, vale reconhecer que a técnica, por longo tempo, dominou nas abordagens e métodos do ensino de línguas. A esse respeito, muitas crenças se solidificaram, o que faz com que alguns ex-alunos, hoje professores, reproduzam algumas atitudes, em função de crenças em sua lide com o ensino, com o livro didático, por exemplo.

Considerando os tantos métodos que já foram famosos no ensino de línguas, em muitos deles, os textos visuais nem existiam. Quando apareciam, sequer eram explorados. Em métodos/abordagens mais recentes, quando muito, imagens eram usadas apenas para reforçar os textos verbais, sem, portanto, gozar de um estatuto que as fizesse figurar como verdadeiros textos autênticos, autônomos, independentes, com funções sócio-comunicativas próprias.

Por essa razão, posicionamo-nos em defesa de um ensino que não se paute na técnica. Em detrimento dela, priorizemos o ensino reflexivo, que nos incite para tomadas de decisões diferentes, já que convivemos com sujeitos diferentes, em situações diferentes a todo instante.

Além do mais, que nossas ações docentes sejam capazes de oportunizar textos visuais e que sobre eles nossos alunos coloquem, lancem suas lentes críticas, lhes permitindo ver quais as intenções reais das composições visuais.

Dessa forma, estaremos caminhando rumo a uma prática docente mais inclusiva, mais capacitadora, mais política e, sobretudo, sócio-historicamente marcada, onde haja espaço de nos estabelecermos definitivamente como leitores¹⁴⁵, ambientados por uma práxis social, que pode nos proporcionar a mobilização de lutas, tornando ideias de igualdade, de educação democrática e de legitimação das experiências inter/multiculturais, de fato, ações efetivas.

¹⁴⁵ Nas mais possíveis variadas modalidades semióticas: gestual, visual, tátil, oral etc.

Sumariando acertos nas considerações finais



“A olho nu ou com instrumentos – que podem acrescentar desvios e erros –, é patente, o que vemos nem sempre nos conduziu ou conduz a conclusões que se sustentam com a passagem do tempo. Na base do arco-íris não há um pote de ouro, e isso porque (no mínimo!), embora a vejamos, não há base. Não podemos então confiar no sentido da visão? Ao contrário! Trata-se muito mais de confiar desconfiando, ou de não confiar cegamente (com a licença para o trocadilho), pois a visão é sem dúvida o sentido mais potente do ser humano.”

Harkot-de-La-Taille (2014, p. 19)

Fizemos alguns acertos no início do último capítulo, com o objetivo de tentar sistematizar o nosso percurso analítico até chegarmos ao que chamamos de *implicações para o ensino*, no final dele.

Nesta parte em que se encerra textualmente nossa pesquisa, somos incumbidos de mostrar os percursos que trilhamos sem perdermos de vista as lacunas eventualmente existentes em nossa investigação, bem como os saltos que ainda poderemos dar, avançando, em muitos aspectos, nesta discussão.

Para, então, darmos continuidade às nossas últimas considerações, retomaremos as questões que nortearam nossa investigação, denominadas *questões-problema*; as *suposições de trabalho*, cuja elaboração nos serviu para traçarmos caminhos, para estabelecermos as ponderações iniciais e para criarmos as articulações das proposições e juízos acerca de nosso fenômeno de estudo; e, por último, os *objetivos*, que nos permitiram, geral e especificamente, garantir rumos a serem tomados em toda a nossa trajetória. Portanto, acreditamos que, seguindo essa linha de raciocínio, poderemos fazer algumas pontuações derradeiras acerca do que, desde o momento em que apresentamos nosso estudo, nos propusemos a investigar.

O quadro norteador de nossa pesquisa, na página 20, especialmente no tocante à primeira e à segunda questão-problema, as suposições de trabalho e os objetivos a elas correlatos, nos proporcionou chegar às seguintes considerações:

Por meio das composições imagéticas analisadas, com base nas categorias da GDV, mais precisamente, a metafunção composicional e seus sistemas inter-relacionados, observamos que, dificilmente, os alunos/leitores/observadores serão envolvidos por uma concepção pluricêntrica do inglês, tendo em vista que as análises mostraram outros direcionamentos, em sua maioria, apontando para a supremacia dos nativos anglófonos, tendo primazia as referências à Inglaterra e principalmente aos Estados Unidos da América.

Realmente não acreditamos que esses sujeitos, cuja imaturidade intelectual e cognitiva é premente nesta fase escolar, sejam capazes de ativarem conexões linguístico-imagéticas, vinculando-as a elementos históricos e sócio-culturais. Dessa forma, há uma tendência de eles não se verem espelhados nas imagens destas páginas. Sendo assim, toda essa realidade tornará o referido material didático um caso típico daquelas situações em que, de fato, o inglês e a questão cultural são veiculados exclusivamente como a língua/cultura do outro, do alienígena, do distante, do estrangeiro, com o qual dificilmente o estudante trará embates dialógicos mais imediatos, em contextos de que participe mais ativamente, na realidade, como ator social. Definitivamente, nestas condições, considerando os meandros delineados aqui, dessa

língua/cultura nós todos não podemos nos apropriar para fins de interações reais, posto que essa língua/cultura é do ‘estrangeiro’, portanto, não nos pertence.

Contrariamente, se proporcionarmos aos nossos alunos formas de empoderamento, como, por exemplo, as ligadas às habilidades leitoras, numa perspectiva crítica, que de fato priorize a interculturalidade e o multiculturalismo, instanciaremos as relações entre as línguas-culturas e seus usuários, de uma forma que não autorizaremos a lógica do projeto pós/neocolonialista ser mantido e perpetuado nos significados (re)construídos a partir dos textos imagéticos, cuja organização/composição poderá, intencional e articuladamente, ser desvendada.

No que diz respeito às contribuições que as imagens do livro didático podem oferecer, segundo a terceira questão-problema, a suposição de trabalho e os objetivos a ela relacionados, temos uma reflexão que se apresenta numa interface. Seria ideal que os alunos/leitores/observadores pudessem dispor de livros didáticos cujos textos imagéticos espelhassem seu cotidiano, seus valores identitários, suas culturas, suas concepções hibridizadas associadas às culturas de sua língua materna, mesmo se tratando do momento em que o objeto da aprendizagem fosse a língua do outro.

Além disso, as condições de circulação do livro didático é algo bastante revelador, pois têm a ver com a realidade demonstrada a partir de nossa experiência profissional, de acordo com a qual, em vez de se criarem comissões que avaliem o livro mais adequado para o contexto em que se insere a comunidade escolar, há muitas vezes pactos entre os representantes das editoras e os professores que escolherão a coleção. Isso tudo sem contar com o fato de que, com frequência, os docentes, ou mesmo a direção, juntamente com a equipe pedagógica, se baseia em critérios que somente fossilizam atitudes e que em nada contribuem com o processo de ensinar e aprender eficazmente, tornando o ensino do inglês com alcance além do fim em si mesmo.

Quanto a este último ponto, podemos mencionar que em reiteradas vezes as escolhas se dão, por exemplo, em função do tamanho dos textos. Há uma preferência notória pelos textos pequenos, verbais ou não verbais. Outro exemplo dessas preferências pode ser pelas coleções que trazem manual para o professor, o qual guiará fidedignamente seus procedimentos na sala de aula, sem que reflitam, seguindo-o unicamente como uma receita.

Por outro lado, ainda sobre as possíveis contribuições dos livros didáticos, não vemos empecilho para que os utilizemos em nossas rotinas escolares, mesmo que neles haja imagens não descentralizadas da representatividade linguístico-cultural de determinados países,

especialmente daqueles em que os parâmetros representantes legítimos do inglês são os usuários nativos.

Como temos falado até aqui, mais importante de tudo para todos nós é que estejamos preparados para lidar com o mundo real, de engodos, de simulações, de desigualdades e de injustiças. Entretanto, para que estejamos prontos para lidar com esse mundo díspar, atroz, é preciso que a educação linguística nos ofereça mecanismos que permitam nosso desenvolvimento como leitores perspicazes, críticos, nos fazendo perceber a todo instante que há heterogeneidades mais heterogêneas do que as que se apresentam a nós em vários textos que lemos, em instâncias diversas da sociedade.

Assim, se conseguirmos reconhecer as sinalizações para as ditas heterogeneidades relativas¹⁴⁶, que transitam na forma dos engodos de que falamos acima, passaremos a entender, então, que elas definitivamente não nos representam. Para evitarmos esse estado de relativismos, precisamos cada vez mais nos municiar de estratégias para emprendermos leituras diversas, sobre quaisquer textos, em meio a esse mundo de complexidades dissimuladas, muitas vezes, com os quais nos confrontamos, a princípio, na escola, e, posteriormente, no mundo da vida.

Por fim, como mencionamos no início desta seção, nosso trabalho possui lacunas, cuja existência não nos faz sentir culpados pelo motivo que passaremos a expor. Em qualquer trabalho que envolva tarefa humana, sempre pequenos detalhes, faíscas de conhecimento produzido escapam de nossa vista. Afinal, o espírito investigativo que nos é peculiar só pulula por não termos todas as respostas de uma só vez. Todavia, ao fim desse árduo percurso, conseguimos notar algumas dessas lacunas; e, entre todas, a que urge comentarmos se refere às funções da GDV.

Se houvéssemos utilizado também as outras metafunções (interativa e representacional), em vez de somente a composicional, cremos que poderíamos ter chegado a argumentos analíticos mais robustos, capazes, inclusive, de gerar subcategorias, ou mesmo outras categorias-conceito, como é o caso da *heterogeneidade linguístico-cultural-visual relativa*.

Em futuros empreendimentos investigativos, pretendemos lançar mão de outros modos semióticos, como o tátil e o gestual, indo além do visual. Afinal, na atualidade experienciamos uma explosão de semioses convivendo umas ao lado das outras. E nesse passo, muitos materiais didáticos já se encontram sintonizados com essa reviravolta

¹⁴⁶ Relacionamos essas heterogeneidades relativas à categoria que criamos no desenvolvimento desta tese, a saber: *heterogeneidade linguístico-cultural-visual relativa*.

epistemológica ligada aos paradigmas de ensinar e aprender a ler por outros meios nos quais não esteja em voga apenas a palavra.



Referências

ALMEIDA, Aires. (Org.). **Dicionário Escolar de Filosofia**. Lisboa: Plátano, 2003.

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins. **Icons of contemporary childhood: a visual and lexicogrammatical investigation of toy advertisements**. Florianópolis, 2006. Tese (Doutorado em Língua Inglesa), Programa de Pós-graduação em Letras/ inglês e literatura correspondente, da Universidade Federal de Santa Catarina.

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins (Organizadora). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

_____. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Pelos caminhos do letramento visual: por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. **Linguagem em Foco: Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE**. Volume 3. Nº 5. Ano 201, p. 43-63.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Communicative dimensions in language teaching**. Campinas/SP: EPontes Editores, 2013.

ALPTEKIN, C. Towards intercultural communicative competence in ELT. **ELT Journal**, Oxford University Press, v. 56, n. 1, p. 57-64, jan. 2002.

AQUINO, Lucélio Dantas de; SOUZA, Medianeira. A multimodalidade no gênero blog. In: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins (Organizadora). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, p. 63-82. 2005.

BAKHTIN, Michael M. **The dialogic Imagination**. Org. M. Holquist. Austin: Editora da Universidade do Texas, 1981.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, v. 7, n. 01, p. 123-156. 2004.

BARROS, C. D. B. R. **O inglês, a língua global dos dias atuais**. Rio de Janeiro, 2005. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

BATEMAN, John A. **Multimodality and Genre: a Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2008.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD). In: ROJO, R. H. R.; BATOSTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras/EDUC, 2003.

BECKER, Howard. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, [1963] 2008.

BERTO, Patrícia Linck. English language teaching in Brazil: pursuing a pluricentric approach. In GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como Língua Franca: ensino e aprendizagem e formação de professores**. Coleção Novas perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 14. Campinas: SP: Pontes, 2011.

BÖHLKE, Rossana de Felipe. **Constructing ideal body appearance for women: a multimodal analysis of a TV advertisement**. Florianópolis, 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**; volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio – linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília. MEC, SEMTEC, 2000.

BRASIL. **Guia de livros didáticos** : PNLD 2012 (Língua Estrangeira Moderna). – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BÜHLER, Rosilma Diniz Araújo. **Gramática visual: uma leitura de imagens em material didático de língua alemã e inglesa**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, 2009.

BUNZEN, Clecio. Apresentação. In: STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CALVO, Luciana C. S.; EL KADRI, Michelle Salles. Mapeamento de estudos nacionais sobre inglês como língua franca: lacunas e avanços. In: GIMENEZ, T.; CALVO, Luciana C. S.; EL KADRI, Michelle Salles (Orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas / SP: Pontes Editores, 2011.

CÂMARA, Mônica. Urubu rei: uma imagem fotojornalística e suas multimodalidades. In: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins (Organizadora). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting linguistic imperialism**. Hong Kong: Oxford University Press, 1999.

_____. **Negotiating the local in English as a lingua franca**. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge, v. 26, p. 197-218, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da Alimentação no Brasil**. 2ª edição. Belo Horizonte; São Paulo: Ed. Itatiaia; Ed. da USP, 1983.

CAVALCANTE, M. M. ; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do Gelne**, v. 12, n. 2, 2010, p. 56-71.

CAVALCANTI, Marilda C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

CLYNE, M. **Inter-cultural communication at work**: cultural values in discourse. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

CORRÊA, Leonardo Neves; BORDINI, Marcella. Em busca de crenças e atitudes de alunos com relação à variação linguística da língua inglesa na contemporaneidade. In: Calvo, Luciana cabrini Simões *et al.* (Orgs.). **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil**: uma homenagem à professora Telma Gimenez. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English. **TESOL Quaterly**, v. 33, n. 3, p. 433-452, 1999.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. **English as a global language**. 2ª Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1997.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Trad: Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de língua inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. – (Coleção ideias em ação / Coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho)

DOURADO, Maura Regina; POSHAR, Heliane Andrade. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz. (Orgs.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

EL KADRI, M. S. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em curso de formação inicial de professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, 2010.

ERLING, E. J. **International/global/world English**: is a consensus possible? Berlin: Department of Theoretical and Applied Linguistics. The University of Edinburgh / Freie Universität Berlin, 2000. Disponível em: www.ling.ed.ac.uk/~pgc/archive/2000/.../elizabeth.ps. Acesso em: 20 de abril de 2012.

FARIAS, Iara Rosa. Letramento e linguagem: reflexões a partir da semiótica francesa para uma prática de ensino. In: MATTE, Ana Cristina Fricke (Org.). **Lingua(gem), texto e discurso**: entre a reflexão e a prática. Volume 2. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte/MG: FALE/UFMG, 2007.

FERNANDES, José David Campos; ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. (Org.). **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da Modernidade. São Paulo: EDUSP, 2008.

GEE, J. P. **Orality and literacy**: from the savage mind to ways with words. TESOL Quarterly, v. 20, n. 4, p. 720, 1986.

GIMENEZ, Telma. ETS and ELT: teaching a world language. **ELT Journal**, Oxford University press, v. 55, n. 1, July 2001.

GODOY, Arilda Schimidt. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. V. 35, nº 3. P. 20-29. Maio/junho. São Paulo: 1995.

GRADDOL, D. **English next**. London: British Council, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 2000, v 2.

HALLIDAY, M. A. K. An **Introduction to Functional Grammar**. 2ª ed. London: Edward Arnold, 1994.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth. Sobre a categorização social na imagem científica. **Estudos semióticos**. EDUSP, v. 10, n. 2, p. 17-25, dezembro, 2014.

HARRISON, Claire. **Visual social semiotics**: understanding how still images make meaning. Technical Communication. Vol. 50, nº 1, February 2003.

HOUSE, Juliane. The pragmatics of English as a língua franca. In: TROSBORG, Anna. **Pragmatics across languages and cultures**. Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2010.

IRINEU, L. M.; BAPTISTA, L. M. T. R.. Do conceito outrora dominante de alfabetização aos novos estudos do letramento: uma retomada histórica. In: COSTA, W.P.A.; ASSIS, E.G. (Orgs.). **Pelos caminhos da linguagem**: diálogos possíveis. 1ed. Brasília/Distrito Federal: Icone, 2010.

IRINEU, L. M. Memórias sobre a América Latina na formação de professores de Espanhol. In: Lucielena Mendonça de Lima. (Org.). **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de Espanhol**. 1ed. Campinas: Pontes Editora, 2014.

JENKINS, J. **The phonology of English as an International language**: New models, new norms, new goals. Oxford, UK: Oxford University Press, 2000.

_____. **English as a lingua franca**: attitude and identity. Oxford, UK: Oxford University press, 2007.

JEWITT, Carey; OYAMA, Rumiko. Visual meaning: a social semiotic approach. In: VAN LEEUWEN, Theo; JEWITT (Orgs). **Handbook of visual analysis**. Londres: SAGE, 2001.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R. ; WIDDOWSON, H. (Org.). **English in the World: teaching and learning and literatures**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985.

_____. **The alchemy of English**: the spread, models and functions of non-native Englishes. Oxford, UK: Pergamon Press, 1990.

KIRPATRICK, A. World Englishes: implications for international communication and English language teaching. Cambridge: CUP, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas/SP: mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. Oxford Introductions to language study. Series Editor H.G. Widdowson. Oxford: Oxford University Press, 2009.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. Loondon: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Reading images**: the grammar of visual design. London/NY: Routledge, 2006.

KUBOTA, Ryuko. Critical explorations of multiculturalism and race: language teachers reflection on public events in the news. In: FIGUEREDO, Carla Janaína; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (Orgs.). **Ensino de Línguas na Contemporaneidade**: práticas de construção de identidades. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 32. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística Aplicada da era da globalização. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Cultural globalization and language education**. United States: Yale University Press, 2008.

LIMA, Lucielena Mendonça de. A formação inicial de professores de espanhol: das representações sociais e culturais etnocêntricas à sensibilidade intercultural. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE (orgs). **Ensino de línguas na**

contemporaneidade: práticas de construção de identidades. Coleção Novas perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 32. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LONGARAY, E. A. **Globalização, anti-imperialismo e ensino de inglês na era pós-moderna**. Porto Alegre, 2009. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Introdução. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013a.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013b.

MALANOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril, 1984.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an International Language: Rethinking goals and approaches**. Hong Kong: Oxford University Press, 2002.

MEDEIROS, José Washington de Moraes. **A racionalidade comunicativa como agora de processos educativos emancipatórios**. João Pessoa, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba.

MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultura?. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. (Orgs.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul. / dez. 2011.

NASCIMENTO, J. M. **Inglês internacional nas ondas da 105 FM: locutores entre a ideologia e a utopia**. Mato Grosso, 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal de Mato Grosso.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 21 de janeiro de 2016.

OUVERNEY, Jamylle Rebouças. **A representação feminina em comerciais de cerveja: uma perspectiva linguística**. João Pessoa, 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba.

PENNYCOOK, A. English in the world/ The world in English. In: BURNS, A.; COFFIN, C. (Org.). **Analysing English in a global context**. Sidney: Routledge, 2001.

PERINE, Cristiane Manzan; QUIANZALA, Gabriela Morais Carrijo. Uma leitura do romance *The Great Gatsby* de Franz Scott e os mitos que o constituem. **Revista Ícone**, Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, Volume 11, p. 81-90, janeiro de 2013.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Hong Kong: Oxford University Press, 1992.

PIMENTA, Sônia M. O.; SANTANA, Carolina D. A. Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte. In: MATTE, Ana Cristina Fricke (Org.). **Língua(gem), texto, discurso**: entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FAE/UFMG, 2007.

PRABHU, N.S. There is no best method – Why? **Tesol Quarterly**, 24-2, 1990.

RAJAGOPALAN, K. The concept of “World English” and its implications for ELT. **ELT Journal**, Oxford University Press, v. 58, n. 2, p. 111-117, April, 2004.

_____. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **A exposição de crianças ao inglês como língua estrangeira**: o papel emergente do World English. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, n. 2, p. 185-196, jul./dez. 2009.

_____. The English language, globalization and Latin America : possible lessons from the ‘Outer Circle’. In: SAXENA, M.; OMONIYI, T. (Ed.). **Contending with globalization in World Englishes**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010.

_____. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). **Ensinar a aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Coleção: Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. . Campinas: Pontes Editores, 2010b.

_____. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras/São Paulo: Fapesp, 1998.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: provação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RUBDY, R; SARACENI, M. (Ed.). **English in the World: Global Rules, Global Roles**. London/ New York: Continuum, 2006.

SANTOS, P; ALVAREZ, M. L. Ortíz (Orgs.) **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SANTOS, Lucíola Licílio de C. P.; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: 1997.

SANTIAGO, Emerson. **Política do Pão e Circo**, 2012. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/politica-do-pao-e-circo/>>. Acesso em: 20.01.2016.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2006[1916].

SCHLATTER, Margarete. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento**. Calidoscópio. Unisinos, v. 7, n. 1, p. 11-23, janeiro/abril, 2009.

SEIDLHOFER, B. **English as a lingua franca in Europe: challenges for applied linguistics**. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge, v. 26, p. 3-34, 2006.

SERRANO, Francisco Perujo. Pesquisar no labirinto: a tese de doutorado, um desafio possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SHARIFIAN, F. (Ed.). **English as an international language: perspectives and pedagogical issues**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2009.

SHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. Prefácio. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz. (Orgs.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SILVA, Kleber Aparecido da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

_____. Linguística Aplicada, crenças e formação de professores na contemporaneidade. In: SANTOS, Leandra Ines Segnanfredo; SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs.). **Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SILVA, Jordão Joanes Dantas da. **“Want to be a real hero”?: uma análise sistêmico-funcional de anúncios em revistas em quadrinhos de super-heróis**. João Pessoa, 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional**: por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. Salvador, 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia.

_____. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T; CALVO, Luciana C. S; EL KADRI, Michelle Salles (Orgs.). **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas / SP: Pontes Editores, 2011.

_____. *World Englishes, World English*, Inglês como língua internacional, Inglês como língua franca. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 14 de novembro de 2014.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STOKES, Suzanne. Visual literacy in teaching and learning: a literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, v.1, n.1, 2002

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014 [1995].

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TÍLIO, Rogério. Linguística (Aplicada), contemporaneidade e materiais didáticos: diálogos. In: SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; SILVA, Kleber Aparecido da. (Orgs.). **Linguagem, ciência e ensino**: desafios regionais e globais. Campinas / SP: Pontes Editores, 2013.

TRAJANO, Izabella da Silva Negrão. **A imagem e a sua função semiótica em discursos multimodais**. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1, p. 01-10. Uberlândia: EDUFU, 2012.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 21 de janeiro de 2016.

VAN LEEUWEN, Theo. **Introducing Social Semiotics**. Londres: Routledge, 2005.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

WIDDOWSON, H. G. The ownership of English. **TESOL Quaterly**, v. 28, n.2, p. 377-389, 1994.

WILLIAMS, M. Learning teaching: a social constructivist approach: theory and practice or theory with practice? In: TRAPPES-LOMAX, H.; McGRATH, I. (Eds.). **Theory in Language Teacher Education**. Essex: Longman, 2001.

ZEISCHNER; K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching**: an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.