



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

**Estudo comparativo do ensino de língua inglesa através do livro didático do
Brasil e da Índia**

POLLIANA FREIRE DOS ANJOS DE OLIVEIRA

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
Dezembro / 2022**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

**Estudo comparativo do ensino de língua inglesa através do livro didático do
Brasil e da Índia**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Letras:
Cultura, Educação e Linguagens; linha: Linguagens e
Educação; da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –
UESB, como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
Dezembro / 2022

O49e Oliveira, Polliana Freire dos Anjos de.

Estudo comparativo do ensino de língua inglesa através do livro didático do Brasil e da Índia. / Polliana Freire dos Anjos de Oliveira, 2022.
158f.

Orientador (a): Dr. Kanavillil Rajagopalan.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referências: f. 151– 157.

1. Ensino de Língua Inglesa. 2. Políticas linguísticas – Brasil - Índia. 3. Livro didático. 4. BNCC e Estudo comparado. I. Rajagopalan, Kanavillil. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós -Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL. III. T.

CDD: 420.7

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

Polliana Freire dos Anjos de Oliveira

**Estudo comparativo do ensino de língua inglesa através do livro didático do
Brasil e da Índia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 23 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan (Orientador)
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima (Examinador interno)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira (Examinador externo)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

À minha Mãe, Maria Luiza (In memoriam),
ao meu esposo, Sebastião, e ao nosso amado Arthur.

AGRADECIMENTOS

Como agradeceu o salmista e Rei Davi pelas vitórias de Deus em sua vida, também quero iniciar os meus agradecimentos pelo autor da minha vida, meu Deus Trino. A Ele toda a honra e toda a glória. Agradeço-O pelas bênçãos possibilitadas durante o percurso do meu Mestrado e pelas pessoas maravilhosas que Ele escolheu para estarem comigo durante esta caminhada. “Bendiga ao Senhor a minha alma e não se esqueça de nem um só de seus benefícios” (Salmos 103:2).

Aos meus pais, Antônio e Maria Luiza pelo amor incondicional que sempre dispensaram a mim e por serem o meu ‘porto seguro’. Ao meu pai agradeço por ensinar-me a honestidade e humildade. À minha mãe por personificar a fé, a doçura, a resiliência, o amor à docência e o incentivo aos estudos. “Os planos de Deus são sempre maiores que os nossos”, costumava dizer-me ela. Por isso, prossigo com fé, sem me esquecer dos alegres momentos de convivência que tivemos, interrompidos durante o mestrado por força da vaidade existencial.

A Sebastião, meu esposo e companheiro, meu reconhecimento por todo o seu amor, companheirismo e colaboração.

Ao meu amado filho, Arthur, cuja pureza, alegria e afeto me dão forças para enfrentar os desafios desta vida.

Aos meus irmãos, Josué e Thaiza, pelo estímulo aos meus estudos e à minha felicidade e por não pouparem esforços para que os meus sonhos se tornassem realidade.

À minha avó, Maria Cícera, pelas orações, pelo exemplo de vida, virtude e sabedoria.

Gratidão à minha tia e também irmã, Gislaine, pelos vários conselhos, por me fazer enxergar a vida com maior leveza. A Leonardo, seu esposo, e às minhas primas, Bianca e Fernanda, exemplos de vida.

A todos os meus amigos e familiares. Muitas foram as vezes que precisei me privar da presença de vocês em virtude dos prazos a serem cumpridos ou mesmo pelo cansaço devido às múltiplas obrigações que me foram demandadas, contudo, sempre presentes em meu coração. Obrigada pela compreensão e ombro amigo nos momentos difíceis pelos quais passei. A todos que sempre acreditaram em mim e me impulsionaram a galgar o próximo degrau e, portanto, me auxiliaram na realização do mestrado, meu agradecimento.

Honradamente, agradeço, afinal, ao Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan, meu orientador, por generosamente compartilhar do seu conhecimento, livros, artigos, materiais remetidos e indicações de leituras, sobremaneira proveitosas ao meu desenvolvimento acadêmico. Por

extensão, agradeço, igualmente de maneira honrada, aos Profs. Drs. Diógenes Cândido Lima e Domingos Sávio Pimentel Siqueira, membros da minha banca examinadora, a quem devo o aprofundamento no âmbito deste trabalho e as mais diversas correções.

A todos os colegas do PPGCEL que comungaram dos mesmos sonhos e vivenciaram as mesmas lutas. Apesar de não termos tido a oportunidade de maior convivência presencial em decorrência do período pandêmico.

Aos professores do PPGCEL que tiveram que se reinventar para nos garantir a continuidade da jornada em meio à COVID-19.

“Quando há uma tempestade, os passarinhos
escondem-se, as águias, porém, voam mais alto.”

Indira Gandhi

RESUMO

Esta dissertação aborda, em perspectiva comparativa, as instâncias transnacionais do ensino de Língua Inglesa do Brasil e da Índia sob o enfoque das políticas linguísticas de cada país. Trata, de forma mais específica, da análise de quatro coleções de livro didático de língua inglesa do ensino médio adotadas no Brasil e na Índia. Duas coleções indianas: *Woven Words: Textbook in English* (2006); e *Higher Secondary Course – English, Class XI* (2016). E duas coleções brasileiras: *New alive high* (2020); e *Way to go* (2013). Considerando-se as ricas distinções entre o Brasil e a Índia, foi traçado um breve percurso histórico acerca do ensino de inglês no Brasil e na Índia com vistas a uma clara distinção das fronteiras culturais que nos separam e sobre a forma como a língua inglesa é compreendida. Entre os elementos de cotejamento, aqui arrolados, teremos: a seleção de textos literários e não literários, a metodologia do trabalho com os textos, as estratégias de compreensão dos conteúdos literários e gramaticais, a contemplação dos valores culturais no LD de cada país, as implicações da BNCC quanto à orientação das competências a serem trabalhadas pelas escolas e à construção dos currículos escolares etc.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa; políticas linguísticas; livro didático; BNCC e estudo comparado.

ABSTRACT

This dissertation addresses, in a comparative perspective, the transnational instances of English language teaching in Brazil and India from the perspective of the linguistic policies of each country. More specifically, it deals with the analysis of four collections of high school English language textbooks adopted in Brazil and India. Two Indian collections: *Woven Words: Textbook in English* (2006); and *Higher Secondary Course – English, Class XI* (2016). And two Brazilian collections: *New alive high* (2020); and *Way to Go* (2013). Considering the rich distinctions between Brazil and India, a brief historical journey was traced about the teaching of English in Brazil and India with a view to a clear distinction of the cultural boundaries that separate us and the way the English language is understood. Among the comparison elements listed here, we will have: the selection of literary and non-literary texts, the methodology of working with the texts, the strategies for understanding the literary and grammatical contents, the contemplation of cultural values in the textbook of each country, the implications of the BNCC regarding the orientation of competences to be worked on by schools and the construction of school curriculum etc.

Keywords: English Language Teaching; language policies; textbook; BNCC and comparative study.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EFL	English as a Foreign Language
ENL	English as a Native Language
ESL	English as a Second Language
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
ISL	Inglês como Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LF	Língua Franca
LI	Língua Inglesa
LO	Língua Oficial
LP	Língua Portuguesa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
WE	<i>World English</i>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Kachru's Concentric Circle Model of World Englishes</i>	32
Figura 2 - Prefácio do LD <i>Higher Secondary Course - Class XI</i>	66
Figura 3 - Abertura de unidade do <i>Higher Secondary Course – Class XI</i>	68
Figura 4 - Conteúdos do LD <i>Higher Secondary Course – English – Class XI</i>	70
Figura 5 - Atividade do LD <i>New alive high</i>	71
Figura 6 - Atividade do LD <i>New alive high</i>	77
Figura 7 - Sumário do LD <i>New alive high</i>	79
Figura 8 - Atividade do LD <i>New alive high</i>	84
Figura 9 - Atividade do LD <i>New alive high</i>	85
Figura 10 - Imagens de LD <i>Woven words XI</i>	87
Figura 11 - Capa de livros didáticos africanos	89
Figura 12 - Imagens de LD do Brasil <i>Way to go</i>	90
Figura 13 - Capas aleatórias de LD de LI no Brasil	91
Figura 14 - Capa dos LD de LI do Brasil em análise.....	91
Figura 15 - Capas aleatórias de LD de LI na Índia	92
Figura 16 - Quadro de competências e habilidades no LD <i>New Alive High</i>	94
Figura 17 - Atividade do LD <i>New alive high</i>	101
Figura 18 - Print de texto literário <i>O preço das flores</i>	103
Figura 19 - Atividade do LD <i>New alive high</i>	109
Figura 20 - Atividade do LD <i>New alive high</i>	116
Figura 21 - Atividade do LD <i>Way to go</i>	119
Figura 22 - Atividade do LD <i>New alive high</i>	124
Figura 23 - Atividade do LD <i>Higher secondary XII</i>	128
Figura 24: Atividade do LD <i>Higher secondary XI</i>	134

Figura 25: Atividade do LD <i>Way to go</i>	136
Figura 26: Atividade do LD <i>Higher secondary XI</i>	138
Figura 27: Atividade do LD <i>New alive high</i>	140
Figura 28: Atividade do LD <i>New alive high</i>	142
Figura 29: Atividade do LD <i>Way to go</i>	144
Figura 30: Atividade do LD <i>Higher secondary XII</i>	146

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
2.1 Políticas Linguísticas e Políticas Educacionais	18
2.2 Da Soberania Nacional ao <i>World English</i>	26
2.3 Breve Histórico da LI no Brasil	34
2.4 Breve Histórico da LI na Índia	40
2.5 Perspectivas culturais	50
2.6 O livro didático.....	56
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	64
4. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA DO BRASIL E DA ÍNDIA	66
4.1 Apresentação do livro didático de Língua Inglesa da Índia e do Brasil	66
4.2 O livro didático de língua inglesa do Brasil e a BNCC.....	94
4.3 Distinções culturais de domínio Estético: Literatura	102
4.4 Metodologia da abordagem textual	126
4.5 As diferentes abordagens gramaticais.....	129
4.6 Abordagem dos aspectos gramaticais.....	130
5. CONCLUSÃO	149
6. REFERÊNCIAS	151
7. ANEXOS.....	158

1. INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que o contexto de influência da Língua Inglesa no mundo atualmente tem origem na supremacia econômica da Inglaterra que, por conseguinte, impôs o seu idioma a diversos povos do mundo colonizado por questões políticas. Não seria demais lembrar também que o modelo industrial que ajudou a moldar o mundo como o conhecemos atualmente surgiu na Inglaterra e que os Estados Unidos se tornaram o símbolo maior dessa projeção industrial, assim como o emblemático país vencedor da Segunda Guerra Mundial e expoente econômico maior do mundo globalizado. O que resultou no crescente interesse mundial pelo aprendizado da Língua Inglesa (LI), e manteve o inglês como idioma mais estudado no mundo desde o final da Segunda Grande Guerra (CRYSTAL, 2003).

A hegemonia econômica e a conquista de ampla projeção mundial dos Estados Unidos fizeram com que o inglês se tornasse a língua oficial (LO) das relações internacionais na atualidade, privilegiando seu aprendizado no mundo como uma segunda língua ou língua estrangeira, a depender das delimitações geopolíticas onde a LI esteja sendo estudada (RAJAGOPALAN, 2011), conforme veremos de forma mais detida. A crescente demanda pelo aprendizado da LI resultou em proporcional aumento de oferta de cursos de língua inglesa e na automática inserção da disciplina de Língua Inglesa (LI) nos currículos escolares da rede pública e privada e na supressão de outras línguas oficialmente adotadas no Brasil, a exemplo do latim e da língua francesa¹.

Em virtude do advento da globalização e conseqüentemente da abertura das fronteiras entre os países, que transformaram o mundo em uma verdadeira “aldeia global”, (MCLUHAN, 1964), tornou-se uma constante o relacionamento entre pessoas oriundas de situações socioeconômicas, linguísticas e culturais diferentes. As formas de relacionamento também sofreram profundas mudanças com a presença da tecnologia e de vários aplicativos de conversas, de modo que se tornaram frequentes interações síncronas e assíncronas entre pessoas situadas em lugares distantes do planeta. Em razão dessa aproximação das distâncias e da intensificação das relações transnacionais ocasionadas pela globalização, sejam elas de forma física ou virtual, a utilização da língua inglesa

¹ Tal ocorrência tornou-se notória com a promulgação da LDB de 1961, vez que: “Decisões sobre o ensino da língua estrangeira ficaram sob a responsabilidade dos conselhos estaduais de educação. O latim, com raras exceções, foi retirado do currículo, o francês quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída, e o inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações”. (LEFFA, 1999, p. 26)

como meio de comunicação em ambiente multilíngue, ou seja, como língua franca (LF), cresceu a ponto de a maioria das interações em inglês acontecer entre falantes não-nativos do inglês, evidenciando o inusitado fenômeno linguístico que Rajagopalan (2011) denomina de *World English* (WE).

A escolha pelo aprendizado e uso da LI em detrimento de outras línguas, em âmbito global, torna notório o uso da LI como ferramenta política e intimamente relacionada a fatores socioeconômicos. Sendo assim, a concepção de língua adotada nesta pesquisa rompe com a ideia de língua como algo natural e pronto, mas a concebe como um constructo linguístico-político-retórico, um produto cultural, fruto dialógico e passível de ser compreendido por viés político (RAJAGOPALAN, 2013).

Em relação ao ensino da Língua Inglesa no Brasil, não se observam, desde a sua obrigatoriedade, mudanças de orientação quanto à cultura que os livros didáticos deveriam contemplar na seleção dos conteúdos. Via de regra, privilegia-se a cultura anglófona nos LD, incluindo-se aqueles que foram aprovados pelo PNLD. Nota-se facilmente, nestes materiais, concepções unilaterais da realidade que contribuem para a perpetuação de práticas de produção de materiais didáticos que pouco espelham os contextos para as quais supostamente se destinam. (SCHEYERL e SIQUEIRA, 2012). Parte significativa das preocupações metodológicas giram em torno de situações de conversação, normalmente sobre conteúdos superficiais relacionados à cultura anglófona ou de outros países.

Em plano mais específico, a nossa análise comparativa dar-se-á por meio de duas coleções de LDs de LI de séries correlatas ao ensino médio da Índia *Woven Words: Textbook in English* (2006); e *Higher Secondary Course – English, Class XI e XII* (2016) com duas coleções de LDs de LI brasileiras, ambas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD -, a coleção *New alive high* (2020) e a coleção *Way to go* (2013).

A escolha por países com histórias de relacionamento com a LI e de processos de ensino e aprendizagem do idioma tão diversos, deve-se à riqueza de aspectos passíveis de serem explorados e às possibilidades de análises sempre mais fecundas. A partir deste cotejo entre os livros didáticos de língua inglesa do Brasil e da Índia, em conformidade com o emprego de políticas linguísticas orientadoras do ensino de língua inglesa nestes países, buscaremos analisar as distinções culturais de domínio estético-literário e a abordagem gramatical. Farão parte também das nossas análises as diferenças estéticas entre as coleções, as diferenças metodológicas de trabalho com os textos, o uso das ilustrações, as referências culturais de cada povo, entre outras características.

Entre as noções de cultura que aqui serão empregadas, encontram-se o sentido de cultura associado às artes: Cultura como elemento estético-literário, empregado por Adaskou, Britten & Fahsi Fahsi (1990 apud LIMA, 2009); e a definição de cultura por Bauman (2012), como um aspecto da realidade social. Os recortes dos LD de LI apresentados em nossa pesquisa servirão certamente para embasar esta seleção conceitual aqui demarcada para a orientação da pesquisa.

Partindo destas noções, mostraremos, por comparações, o distanciamento entre a perspectiva cultural da abordagem dos conteúdos de LI do LD do Brasil em relação à perspectiva indiana. Na Índia, operou-se uma lógica contrária à do Brasil quanto à cultura eleita para o LD de Língua Inglesa do Ensino Médio, vez que os indianos valorizaram mais largamente a sua própria cultura em lugar da cultura do colonizador, embora talvez por questões diversas das nossas, como o fato de termos sido colonizados por portugueses e eles, por ingleses.

Entre os elementos de cotejamento, aqui arrolados, teremos: a seleção de textos literários e não literários, a metodologia do trabalho com os textos, as estratégias de compreensão dos conteúdos literários e gramaticais, a contemplação dos valores culturais no LD de cada país, as implicações da BNCC quanto à orientação das competências a serem trabalhadas pelas escolas e à construção dos currículos escolares etc.

Com relação ao plano sociocultural, será observada a importância que os indianos tributam aos elementos da sua própria cultura e como tais elementos se fazem presentes no livro didático de LI em análise. O fato de a língua inglesa ter se tornado uma das línguas oficiais da Índia a partir de 1963, após longo processo de colonização britânica, nos levou também a reservar, aqui, um breve histórico da educação e do ensino de LI na Índia e, por extensão, no Brasil.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Políticas Linguísticas e Políticas Educacionais

Falar uma língua e engajar-se na atividade linguística é de certa maneira envolver-se politicamente com dada realidade e participar direta ou indiretamente dela, vez que a representação linguística e a representação política estão intimamente relacionadas. Compreendendo a representação linguística como uma aproximação com a realidade objetiva através de um processo discursivo não hegemônico.

Em seu artigo intitulado: *Política linguística: do que é que se trata, afinal?*² Kanavillil Rajagopalan (2013) define política linguística como “(...) a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativas à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores.” De modo consonante, Calvet (2002) compreende o termo como:

(...) um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, o planejamento linguístico: a implementação prática de uma política linguística, em suma, a sua passagem ao ato. Não importa que grupo pode elaborar uma política linguística. (CALVET, 2002, p.145).

Em livro posterior, “As políticas linguísticas”, Calvet (2007) traz à luz os conceitos de política e planejamento, assim como de planificação linguística, de modo que o primeiro livro se refere às decisões do Estado relativas às línguas e à sociedade, enquanto o segundo livro concerne à implementação das decisões oficiais. De modo geral, o Estado utiliza-se de “instrumentos de planejamento linguísticos” (CALVET, 2007, p.76), assim como de “equipamento das línguas” (Ibidem, p.76) para administrar situações linguísticas e instituir ações políticas linguísticas relativas à língua de um povo.

Para realizar intervenções linguísticas, o Estado muitas vezes lança mão de instrumentos legais, como leis, decretos, resoluções. Através da Constituição do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996, por exemplo, instituiu-se equipar com escrita cada nova língua indígena para alfabetização

² In: NICOLAIDES et al. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a, p.19-42.

ou ensino. Ou seja, o Estado utiliza-se da lei como “um dos principais instrumentos do planejamento linguístico.” (Ibidem, p.76). Nesses termos, podemos dizer que as políticas linguísticas antecedem as políticas educacionais, tornando notório que “(...) as políticas linguísticas existem para nos recordar, em caso de dúvida, os laços estreitos entre línguas e sociedades”. (CALVET, 2007, p.157)

Se, por um lado, as definições acerca do que sejam as políticas linguísticas ensejam uma mudança de olhar sobre o ensino de língua inglesa no mundo, por outro, não devemos nos esquecer de que o idioma inglês também já não pertence apenas aos países de origem, e, por conseguinte, não está atrelado culturalmente apenas a países anglófonos, vez que o idioma adquiriu em suas diversas assimilações, formas próprias de expressão. Conforme Rajagopalan:

A língua se tornou uma espécie de ‘língua mundi’ ou a que prefiro chamar de ‘World English’ é uma ‘novi-língua’ em plena acepção desse termo popularizado por George Orwell. Ela já escapou das mãos dos ingleses, dos norte-americanos, dos australianos, dos novo-zelandeses, enfim de todos aqueles que até bem pouco tempo atrás eram tidos como proprietários do idioma. (...) o World English (diferentemente, da língua inglesa no sentido restrito) pertence a todos aqueles que dela fazem uso por mais rudimentar ou precário que seja. (RAJAGOPALAN, 2014, p.76):

Mediante as concepções de *World English* e da Prática da Política Linguística é possível tornar a experiência da aprendizagem de uma língua estrangeira mais do que aquisição de signos linguísticos, um aprimoramento e redefinição do próprio ser do aprendiz e de sua identidade. (RAJAGOPALAN, 2014).

Nesta perspectiva, a título de exemplificação, faremos uma breve exposição dos livros didáticos circunscritos ao Quênia, Tanzânia e Uganda, em conformidade com os estudos de pós-doutorado de Ângela Lamas Rodrigues, disponíveis na obra *A língua inglesa na África: opressão, negociação e resistência* (RODRIGUES, 2011). A autora traça um amplo panorama acerca da influência do idioma e cultura inglesa sobre os povos colonizados e sobre como o idioma dos povos autóctones desses países ficou em segundo plano e, em alguns casos, quase desaparecidos ou completamente desaparecidos.

Os estudos de Rodrigues (2011) mostram como se ensina língua inglesa nas escolas públicas desses países e como o processo de aculturação sofrido por aqueles povos está sendo rompido atualmente por novas correntes de pensamento que se opunham à formação oferecida pelo colonizador. Desta forma, os estudos de Rodrigues (2011) nos revelam que o ensino nos países africanos supracitados apresenta resistência à imposição

da língua do colonizador e, igualmente, à imposição de valores culturais que não sejam da cultura local, durante o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Tal resistência, como se verá, também poderá ser observada no material didático da Índia.

Inicialmente, a nossa pesquisa se deterá na análise de duas coleções de livros didáticos de LI da Índia utilizadas ao longo dos três anos do ensino médio: *Woven Words: Textbook in English* (2006); e *Higher Secondary Course – English, Class XI* (2016). Posteriormente, analisaremos duas coleções de LD de LI do Brasil também do ensino médio: *New alive high: Língua estrangeira moderna: Inglês: Ensino médio, 1ª ed.* São Paulo: Edições SM, 2020. Obra em 3v. E a coleção *Way to go: Língua estrangeira moderna: Inglês: Ensino médio. 1ª Ed*, São Paulo: Editora Ática, 2013. Obra em 3v. Em ambos os casos, analisaremos comparativamente as diferenças das abordagens textuais, literárias, gramaticais e estéticas.

Não há, naturalmente, quaisquer pretensões, no âmbito do presente trabalho, de se discutir as diferenças culturais, que nos separam da Índia. Considerando-se desde já as imensas distâncias existentes entre a realidade do colonialismo inglês na Índia e o colonialismo português no Brasil, parece-nos proveitoso que venhamos a nos deter apenas às dimensões comparativas restritas às coleções de LD em análise.

Pode-se dizer, de certa maneira, que a discussão sobre as políticas linguísticas no Brasil revela-se tímida sob o ponto de vista da abordagem que fazemos dos conteúdos dos livros didáticos de língua inglesa, em sua maioria reflexo da cultura dos países de língua inglesa, e não da nossa própria cultura.

Esta pesquisa, além de realçar os nossos pressupostos quanto às incongruências do livro didático de língua inglesa no Brasil, revela também as possibilidades de adaptação da língua inglesa ao conteúdo de cultura brasileira e universal, como se verifica no LD da Índia, promovendo, assim, um olhar diferenciado sobre a nossa própria realidade tanto quanto a realidade dos países falantes do inglês.

Destarte, o estudo comparado visará a confrontar os materiais didáticos de cada país à luz das políticas linguísticas, balizadoras do livro didático de língua inglesa, do Brasil e da Índia. No âmbito das discussões sobre as Políticas Linguísticas da Índia, a análise partirá, principalmente, do estudo de Ramanujam Meganathan, intitulado: *Language policy in education and the role of English in India: From library language to language of empowerment* (2010), e da constituição indiana (1950). Já no âmbito das discussões sobre as Políticas Linguísticas do Brasil, a análise partirá de documentos, como: BNCC, LDB, PCNs, PNLD, e estudos críticos, a exemplo dos estudos de Louis-Jean Calvet, Kanavillil

Rajagopalan, Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt e Marcel Álvaro de Amorim, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e Sofia Lerche Vieira.

A presente pesquisa busca, portanto, responder a uma lacuna no âmbito dos estudos comparativos do LD de LI do Brasil e da Índia, sobretudo, no que diz respeito às diferenças de abordagens culturais nas coleções em análise. O trabalho de atualização dos conteúdos do livro didático à luz de temas nacionais/locais certamente ainda depende da chancela do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Os contrastes que deveremos apresentar como resultado dessa pesquisa talvez sirvam para orientar novas discussões sobre o assunto. Discussões circunscritas à análise de coleções didáticas de países distantes da hegemonia do eixo euro-norte-americano. O que, conforme Kleiman, representaria:

(...) o “suleamento” (em vez de norteamento) de nossa atividade acadêmica, por meio do estabelecimento de mais diálogos com outros cientistas sociais críticos “de fronteira”: sociólogos, teóricos culturais, filósofos que se posicionam na periferia, à margem do eixo euro-norte-americano de produção de conhecimento. (KLEIMAN, 2013, p.41)

Assim, a presente pesquisa oferecerá também uma contrapartida social, instigar a implementação de políticas linguísticas e educacionais no Brasil através da elaboração de LDs de língua inglesa que valorizem mais a cultura brasileira. Sofia Lerche Vieira observa que o poder e os conflitos humanos constituem o motor que aciona os “desejos de reforma” (VIEIRA, 2010) e de mudanças no âmbito dos sistemas educativos:

As reformas têm representado tema fértil e de significados diversos no campo da história da política educacional no Brasil. Antes mesmo de configurar-se um sistema nacional de educação já circulavam propostas no sentido de proceder à reforma das incipientes organizações de ensino então existentes. (...) Em tais contextos as reformas atendiam a expectativas de mudanças expressas na legislação educacional concebida pelo poder central. Usando termos do presente, isto significa dizer que o governo federal (União) sempre exerceu papel decisivo na definição dos rumos perseguidos para a educação. Entretanto, tais movimentos nem sempre tiveram/têm sua origem no âmbito do próprio governo. Ao contrário, muitas reformas nasceram/nascem de demandas e de propostas encaminhadas pela sociedade civil. (VIEIRA, 2010, p. 210)

Partindo do contexto das reformas no âmbito das políticas educacionais, temos que os LDs de LI, tanto no Brasil quanto na Índia, são o reflexo das políticas linguísticas e que, por eles, seria possível compreender e repensar melhor tais políticas internamente.

Diante de cenários distintos no âmbito das políticas linguísticas percebidas através do livro didático da Índia, nossa pesquisa seguirá alinhada com a Linguística Aplicada,

por ser um campo de estudos aplicado à linguagem que se concebe socialmente responsivo e, portanto, problematizador, e não sedimentado, que requer a desaprendizagem de crenças arraigadas na produção de conhecimento para lidar com os desafios. Ou seja, um campo de estudos que tem se tornado cada vez mais “transgressivo e crítico” (PENNYCOOK, 2006).

De modo consonante, Moita Lopes (2013) chama a atenção para o fato de a LA ser um campo de investigação inter/transdisciplinar que busca dialogar com os conhecimentos e com a lógica de outras disciplinas. Esse aspecto demarca a importância da LA nas discussões mais inovadoras sobre a produção de conhecimento e revela as possibilidades de a LA responder às demandas epistemológicas atuais. A LA, em geral, está relacionada à área de ensino de línguas, em particular, ao campo de pesquisa de natureza ética e política (LOPES, 2013).

Buscando ser socialmente responsiva a partir de diálogos transdisciplinares, a pesquisa ora proposta analisa as coleções de Língua Inglesa aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD -, adotadas no Brasil, circunscritas às coleções *New alive high: Língua estrangeira moderna – Inglês*. Ensino médio, 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2020; e à coleção *Way to go – Língua Estrangeira Moderna – Inglês*. Ensino médio, 1ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2013. Obra em 3v.

A coleção *New alive high* foi escrita pelos autores: Júnia Braga³, Marcos Racilan⁴ e Ronaldo Gomes⁵. Já a obra *Way to go* foi escrita pelos autores: Kátia Cristina do Amaral Tavares⁶ e Cláudio de Paiva Franco⁷.

A análise das coleções supracitadas, *New alive high* e *Way to go*, será realizada em forma de cotejo com duas coleções indianas de livros didáticos, também do Ensino Médio, *Woven Words: Textbook in English*, sendo Ram Janma Sharma o coordenador chefe (2006); e o LD indiano *Higher Secondary Course – English, Class XI* (2016), sob

³ Professora de Língua Inglesa na Faculdade de Letras (UFMG), mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutora em Linguística Aplicada (UFMG).

⁴ Professor de Língua Inglesa no CEFET-MG, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutor em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

⁵ Professor de Língua Inglesa da Faculdade de Letras (UFMG), mestre em Estudos Linguísticos: Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutor em Estudos Linguísticos: Linguística Aplicada (UFMG)

⁶ Professora de Língua Inglesa da Faculdade de Letras da UFRJ. Mestre em Letras Anglo-Germânicas pela UFRJ. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP.

⁷ Professor de Língua Inglesa da Faculdade de Letras da UFRJ, mestre em Linguística Aplicada pela UFRJ e doutor em Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada) pela UFMG.

coordenação acadêmica do chefe de Departamento de Curriculum, Dr. S. Raveendran Nair.

No tocante ao conjunto de orientações que norteiam a produção do LD de LI do Brasil, a BNCC, os PCNs e o PNLD são balizadores das concepções que nele encontramos. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC - (BRASIL, 2018) serve como referência nacional na formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios e também como referência das propostas pedagógicas das escolas. Contribui, portanto, com o alinhamento de políticas e ações federais, estaduais e municipais relativamente à formação de professores, avaliação e elaboração de conteúdos educacionais (BRASIL, 2018). Neste sentido, cabe às redes escolares dos municípios, estados e Distrito Federal a discussão sobre a formulação dos currículos e estes, por sua vez, juntamente com o Projeto Político Pedagógico (PPP), contemplar as formas de trabalho das diversidades locais.

Do ponto de vista do Ensino de LI, a BNCC nos apresenta uma tentativa de integração das orientações que estão voltadas para o Ensino Fundamental com aquelas que encontraremos mais adiante destinadas ao Ensino Médio. São eixos estruturais de LI no Ensino Fundamental da BNCC: a oralidade, a leitura, a escrita, os conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural (BRASIL, 2018). Conforme a BNCC, tais eixos devem contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências:

Identificar o seu lugar e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural; Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais; Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa (...) e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas; Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação; Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais. (BRASIL, 2018, p. 248):

Além do elenco das competências, seguem-se também o elenco das habilidades cuja abordagem, aqui, consideramos desnecessária. Partindo das recomendações quanto às competências, a BNCC nos mostra, no âmbito do Ensino Médio, uma continuidade de perspectiva, vez que é sobre as competências que recaem as orientações que deverão levar o aluno a contextualizar as práticas de linguagem nos diversos campos de atuação; a “explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e

em estudos e pesquisas” (BRASIL, 2018, p. 485), e possibilitar a integração dos estudantes a “grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado” (BRASIL, 2018, p. 485).

Como se vê, as competências arroladas no tópico sobre o Ensino Fundamental estão em consonância com as competências que se encontram no âmbito do Ensino Médio. Entretanto, há muitos e diversos problemas nas concepções das bases curriculares comuns que certamente respingarão nos conceitos de formulação do livro didático, além daqueles que vemos nos PCNs.

Estudos críticos, como *Um museu de grandes novidades: A reforma do ensino médio e a BNCC* (CONSIDERA, 2019), de Anabelle Loivos Considera, já nos revelam os problemas de concepção da BNCC quanto à Base Curricular. Para ela, a Base Curricular é equivocada e deslocada das “dimensões histórico-social e epistemológica do processo educacional” (CONSIDERA, 2019, p. 63). Ora, a autora toca em um dos problemas centrais da BNCC, que são exatamente as incompatibilidades entre o que BNCC preconiza e a realidade brasileira. Notavelmente, são tais incompatibilidades que respondem pela tão discutida inflexibilidade entre a teoria e a prática.

Os diversos “descompassos” entre estados e regiões do Brasil, nas mais diversas áreas, são notáveis até mesmo a um leigo. Há no Brasil diferenças profundas do ponto de vista histórico, econômico, social, educacional, cultural ou mesmo étnico. Tudo isso faz da Base Curricular algo ilógico ante a nossa própria realidade.

Por acréscimo, em a *Reforma curricular e ensino* (RAJAGOPALAN, 2019), Rajagopalan discute a problemática de um currículo comum em um país tão heterogêneo como o Brasil. Seu texto é uma crítica direta ao que a BNCC caracteriza como “aprendizagens essenciais” e a “igualdade educacional”. (RAJAGOPALAN, 2019, p. 29). Afinal, “essenciais” a quem? Para o pretendente ou o administrador/educador que decide por conta própria o que o aprendiz ideal deve ou não aprender?”, indaga Rajagopalan (RAJAGOPALAN, 2019, p. 29). O autor aponta como solução à BNCC a abordagem centrada no educando, e não no conteúdo; um enfoque na realidade do aluno, e não na meta a ser atingida. Tal análise corrobora certamente para a construção de sentidos no âmbito da nossa proposta, pois o que está em análise é a realidade do educando, realidade que começa com o mundo que o cerca, que não pode ser naturalmente o da origem da língua estrangeira estudada, mas o do próprio estudante, considerando-se os fatores culturais, econômicos, sociais e familiares do seu país. No contexto da BNCC, pertinente ao Ensino Médio, as recomendações para o Ensino de Língua Inglesa estão centradas nos desafios do novo mundo e nas perspectivas da Língua Inglesa como um

instrumento de comunicação neste mesmo mundo, de relações que se internacionalizaram sem precedentes.

Nesta perspectiva, o enfoque do LD deve ser o de preparar o educando para os novos desafios e instrumentalizá-lo para “(...) expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais (...), possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 487).

Na única página que dedica às orientações sobre os conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes do Ensino Médio não devem ignorar em relação à língua inglesa, a BNCC⁸ ignora por completo as outras dimensões do estudo e aprendizagem de LI no tocante ao universo cultural do aluno, se o dos países falantes da LI ou o do Brasil.

Embora conteste a visão tradicional, em nenhum momento a BNCC menciona ou recomenda uma abordagem curricular que priorize o Brasil em relação à cultura inglesa. Se, por um lado ela define os conhecimentos, competências e habilidades que não devem ser ignorados, por outro, ela não leva em conta as mudanças que já vêm ocorrendo em diversos países, sobretudo naqueles que foram colonizados, no tocante à cultura a ser valorizada nos currículos, se a endógena ou a inglesa. No terceiro parágrafo sobre o Ensino de LI no Ensino Médio, temos que:

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação. (BRASIL, 2018, p. 485)

Ou seja, as reflexões da BNCC são quase por inteiro sobre as multiplicidades de usos da LI e suas contribuições à vida pessoal e profissional do educando, sobre a atual era digital, a importância do aprendizado da língua inglesa no contexto de um mundo globalizado; mas quase nunca sobre o universo da cultura ao qual o educando pertence.

Aquilo que a BNCC preconiza para o ensino de Língua Inglesa não inclui como possibilidade de aprendizado os conhecimentos sobre o Brasil. De maneira geral, pode-se dizer que ela é indiferente à cultura sobre a qual o estudante deva refletir, se a brasileira ou a anglo-americana. Daí uma abertura sempre comum nos LD para o tratamento de temas e assuntos anglófonos, e não brasileiros.

⁸ Conforme a 2ª versão da BNCC utilizada neste trabalho até a data da defesa da dissertação em dezembro de 2022.

Além do mais, aparece como preocupação excessiva da BNCC o contexto atual de aproveitamento do idioma no âmbito do trabalho digital, dos grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado; das chamadas “identidades plurais” dos falantes, com os “usos híbridos e miscigenados do inglês, característicos da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 485), e com a “relevância da língua inglesa na mediação de práticas sociais e interculturais, individuais e de grupo” (BRASIL, 2018, p. 485). Como a BNCC não sugere, mas define os conhecimentos, competências e habilidades a serem adquiridos pelo estudante, ela acaba por ser a régua dos PCNs e, por conseguinte, dos livros didáticos, deixando de lado as reflexões sobre qual contexto cultural deveria interessar ao educando.

2.2 Da Soberania Nacional ao *World English*

Com relação à Soberania Nacional, a concepção de língua que temos hoje, vinculada ao país ou países onde a mesma é praticada como língua oficial (LO), é resultado de políticas linguísticas que orientaram a consolidação das línguas nacionais (LN) na Europa do século XVI ao XIX, a serviço de objetivos geopolíticos (RAJAGOPALAN, 2013). A LN foi utilizada como importante ferramenta para domínio imperialista das colônias de exploração no resto do mundo, como símbolo de identidade nacional destas mesmas nações imperialistas, chegando ao seu apogeu no século XIX com o lema: “uma nação, um povo, uma língua” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 38). O conceito de LN nasceu na Europa em período próximo ao do conceito de nação e de país:

(...) embora o conceito de nação tenha nascido na Grécia Antiga, até os meados do século XV ele ainda não se havia firmado na consciência coletiva do homem europeu, porque as fronteiras entre os diferentes países eram porosas e, na prática, só existiam informalmente. A situação só mudou com o advento do espírito de conquista de terras alheias e distantes, no intuito de colonizá-las e explorar suas riquezas, o que gerou rivalidade entre as nações. Com isso, foi necessário fixar as suas fronteiras e, mediante tal medida, reivindicar identidades próprias e distintas umas das outras. Não resta dúvida de que, nessa empreitada, a questão linguística serviu de arma poderosa para pôr em prática os objetivos geopolíticos que àquela época eram emergentes. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 38)

Curiosamente, no século XX, após o fim da Segunda Guerra Mundial e, principalmente, com o advento da globalização é possível verificar um panorama reverso em relação à delimitação territorial. A realidade apresenta agora outras faces, como o desmantelamento das fronteiras nacionais, a compreensão do mundo como uma grande

aldeia e a apregoação do desejo de o mundo tornar-se um só. Embora ainda sejam visíveis muitos ideais imperialistas por parte de nações, outrora imperialistas.

A reivindicação de políticas linguísticas com ênfase nas identidades próprias e distintas cede espaço a um intenso processo de mestiçagem e hibridismo devido ao encurtamento de distâncias e ao maior contato entre os povos. Contato facilitado, em grande medida, pela expansão do comércio, agora realizado através de Alianças ou Blocos entre países que não mantinham relações entre si ao longo da história, mas que, por motivos econômicos, uniram-se em favor de uma política econômica que confere poder de barganha proporcional ao tamanho dos blocos.

Os ideais de um ‘mundo unívoco’ propagados pela globalização encontraram suporte nas discussões teóricas das humanidades, de sorte que, segundo Heller, (Apud Rajagopalan, 2008, p. 506):

A linguística, a Sociologia e a Antropologia têm, todas elas, contribuído para agendas nacionalistas e colonialistas, agendas estas que envolvem trabalho árduo de *naturalização, uniformização, e objetificação de grupos sociais*, e daí suas ‘culturas’, com suas fronteiras e suas ‘línguas’[...] e também as explicações de fenômenos que mal se ajustam àquelas categorias (tais como quaisquer sorte de variação linguística, incluindo multilinguismo, ou qualquer forma de mobilidade trans-fronteiras, como imigração). (RAJAGOPALAN, 2013, p. 41)

As línguas que outrora representavam os países imperialistas no Pós-Segunda Guerra Mundial e neste atual processo de globalização tornaram-se representadas, majoritariamente, por uma só língua franca (LF). O inglês, como Língua Franca (ILF), usada em eventos multilíngues e falada por um dos países vencedores da Segunda Guerra e maior potência econômica mundial, os EUA, sugere que os fatores políticos e econômicos continuam a determinar a sua imposição como Língua Franca. A este respeito, temos em David Crystal (2003), uma boa síntese histórica do percurso de hegemonia econômica e social da LI:

Nos séculos XVII e XVIII, a língua inglesa era falada pela nação que liderava a colonização – a Grã-Bretanha. Nos séculos XVIII e XIX, era a língua da nação que liderou a Revolução Industrial – também a Grã-Bretanha. No final do século XIX e início do século XX, era a língua da maior potência econômica – os EUA. Em consequência, quando as novas tecnologias geraram novas oportunidades linguísticas, o inglês emergiu como uma língua de grande importância em indústrias que afetaram todos os aspectos da sociedade - a imprensa, publicidade, radiodifusão, cinema, gravação de som, transporte e comunicações. Ao mesmo tempo, o mundo estava forjando novas redes de alianças internacionais e surgindo a necessidade sem precedentes de uma língua

franca. Também aqui havia uma primeira escolha clara. Durante a primeira metade do século XX, o inglês gradualmente se tornou a língua principal das reuniões políticas, acadêmicas e comunitárias internacionais.⁹ (CRYSTAL, 2003, p. 120-121)

Ao traçar o percurso de domínio da LI, explicado à luz da conjuntura social e econômica com dominância ora da Grã-Bretanha, ora dos Estados Unidos da América, David Crystal (2003) evidencia o papel crucial da língua inglesa no fluxo de interações entre os falantes oriundos de diversas nacionalidades, enfatizando que o inglês se expandiu por várias partes do mundo por motivos diversos, como a colonização, industrialização, desenvolvimento tecnológico, expansão da imprensa, o surgimento do cinema, alianças internacionais; somando-se a tudo isso o fato de a globalização implementar a exploração e monetização de aspectos que antes não eram mercantilizados:

Eis-nos no momento em que a esfera comercial se torna hegemônica, em que as forças de mercado invadem a quase totalidade dos aspectos da existência humana: convivência, comunicação, viagens, artes, atividades lúdicas, cozinha, música, tempo livre, patrimônio. Depois do capitalismo industrial, impõe-se um capitalismo cultural, transformando áreas inteiras da vida em experiências mercantilizadas. Daí novos medos e prevenções: não é imenso o risco, em uma época em que nada mais escapa à ordem comercial, de que se degradem a sociabilidade e a solidariedade, todos os valores e os ideais que definem o humanismo moderno? Nossos países não se transformam pouco a pouco em vastos parques temáticos sem outra finalidade que não o divertimento comercializado? (LIPOVETSKY e SERROY, 2011, p. 111)

Os fatores supramencionados justificam a emergência de uma Língua Franca (LF) no mundo globalizado com sua frenética interatividade transnacional, Crystal (2003) também destaca outra categoria relacionada ao uso da LI como língua escolhida em grandes eventos, representações ou encontros internacionais, trazendo à tona o conceito de Língua Oficial (LO). Ambas definições são caras às discussões linguísticas e, portanto, merecem ser definidas a seguir.

As Línguas Oficiais são definidas por Mónica Fontana, como sendo:

⁹ Original: In the seventeenth and eighteen centuries English was the language of the leading colonial nation – Britain. In the eighteenth and nineteenth centuries it was the language of the leader of the industrial Revolution – also Britain. In the late nineteenth and the early twentieth it was the language of the leading economic power – the USA. As a result, when new technologies brought new linguistic opportunities, English emerged as a first-rank language in industries which affected all aspects of society - the press, advertising, broadcasting, motion pictures, sound recording, transport and communications. At the same time, the world was forging fresh networks of international alliances, and there emerged an unprecedented need for a lingua franca. Here too, there was a clear first choice. During the first half of the twentieth century English gradually became a leading language of international political, academic, and community meetings.

É constitutivo da relação do Estado nacional com as línguas faladas no seu espaço territorial, o gesto institucional de privilegiar uma (ou algumas) dessas línguas e instituí-las juridicamente como língua(s) oficial(ais). Guimarães (2005, p. 11) define língua oficial como “a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais”. A língua oficial resulta, portanto, de uma decisão de Estado que exerce pressão normativa sobre os aparelhos de Estado, notadamente o judiciário e a Escola, impondo essa língua como aquela exigida aos cidadãos na sua relação com a estrutura administrativa estatal. (FONTANA, 2013, p. 275)

A concepção de Inglês como Língua Franca (LF), por sua vez, é definida por Sávio Siqueira, como:

(...) um fenômeno recorrente com o qual parte significativa de suas sociedades está bastante acostumada. Tomando como base os atuais estudos e novas releituras sobre a expansão do inglês como língua franca global e suas mais variadas implicações, busquei problematizar a noção pregressa de língua franca que, basicamente, considera qualquer língua veicular entre povos uma língua simplificada que opera em espaços neutros, atemporais e desculturalizados. Essa visão, certamente, finca raízes no passado e opta por ignorar, por exemplo, concepções como o ILF que tomam o inglês como uma função, considerando, portanto, a efemeridade de sua comunicação e a necessidade de reconstruções constantes, assim como, mais recentemente, enfatiza a importância dos recursos utilizados por falantes multilíngues nas interações a partir dos mais ricos e variados repertórios linguístico-culturais que, como nos lembra Canagarajah (2014), são emprestados, mesclados e reconstruídos à medida que são utilizados para atender necessidades comunicativas cotidianas. (SIQUEIRA, 2018, p. 110),

Ou seja, a noção de língua franca trazida por Siqueira (2018) supera o antigo discurso de que a língua que é usada na função de LF seja neutra, com funções limitadas, altamente simplificada e desprovida de cultura por ser uma simples variedade de contato e passa a ser entendida como uma forma fluida e que envolve dinâmica linguística e interação social da vida real.

A definição acima desvela a concepção de LF que superou conceitos antigos, isto é, da LF como uma língua neutra, atemporal e despida da contribuição cultural do usuário da LI como LF, mas uma língua rica em contribuições dos falantes multilíngues que a usam. Assim como a própria inteligibilidade da língua, antes vista como algo natural, um objeto pronto e acabado e em consequência, imune às variações diatópicas, diastráticas, diacrônicas e diafásicas. Rompendo com concepções antigas, Rajagopalan (2013) concebe a língua como um constructo linguístico-político-retórico, um elemento cultural, fruto dialógico e passível de ser compreendido por viés político e dessa forma, um terreno fértil a ser explorado pela Linguística Aplicada (LA):

Vale a pena explorar um pouco mais detidamente a ideia de que a língua seja “um constructo linguístico-político-retórico”: de que forma ela sinaliza uma reviravolta no pensar sobre a linguagem? Em primeiro lugar, devemos dar conta de que a grande maioria das teorias consagradas a respeito da linguagem trata-a como um fato, digamos, consumado. Ou seja, todas – ou quase todas – começam pela premissa de que há objetos prontos e acabados chamados línguas. A maioria das teorias também entende que a língua é algo natural. Pois bem, ao considerarmos a língua como “um constructo linguístico-político-retórico”, estamos dizendo que ela é qualquer coisa menos natural; na verdade, é um produto cultural. Tradicionalmente, a oposição “natureza vs. Cultura” é compreendida com base no critério de que só a cultura teria tido a presença, a intervenção humana, e a natureza, por sua vez, seria algo anterior a qualquer intromissão do homem. O famoso ensaio ‘Le cru et le cuit’, do antropólogo francês Claude Lévi-Strauss, capta essa forma de conceber a distinção entre a natureza e a cultura, ao empregar as metáforas culinárias de cru e cozido para se referir a essa oposição. (RAJAGOPALAN, 2013, p.37)

Tal compreensão da língua como um produto cultural se dá em um contexto de crescente número de usuários da língua inglesa de diferentes países, culturas e origens linguísticas, de modo que a maioria das interações que ocorrem hoje em inglês se dá entre falantes não nativos (RAJAGOPALAN, 2011). A este fato, Rajagopalan (2011) define como o fenômeno linguístico do *World English*:

Por enquanto, pelo menos, vou continuar a usar a expressão ‘fenômeno linguístico’ e, com cautela, pois acredito que tem alguns atributos que o tornam *sui generis*. Como uma ameba, é amorfo, na melhor das hipóteses uma aparência de linguagem, isto é, por assim dizer, ainda em formação! Do ponto de vista do pensamento convencional, muitos se recusariam a chamá-lo de linguagem propriamente dita, já que é falado hoje principalmente por pessoas que não podem reivindicá-lo como seus “falantes nativos” e proprietários exclusivos. (RAJAGOPALAN, 2011, p.58)¹⁰

Os puristas e defensores da “autenticidade linguística” veem, naturalmente, nestas novas formas de reconfiguração dos conceitos sobre língua e linguagem um reforço ao que se entende como contaminação nefasta das línguas, embora se saiba que as línguas sejam vivas e que, isoladas do contato com outras línguas, perderão a sua vitalidade:

Mas há uma profunda ironia em tudo isso. A história já provou várias vezes que nenhuma língua, nem nação, pode prosperar por si mesma, em isolamento das demais. Ao contrário, a endogenia representa um desastre tanto para as sociedades, quanto para as línguas. Ambas definham e murcham, a menos que recebam um estímulo fresco de fora de vez em quando. Ou seja, a vitalidade de uma língua só é garantida pelo contato com outras línguas. De uma perspectiva histórica, é bastante fácil argumentar que as línguas que melhor resistiram aos tempos são aquelas que não tiveram escrúpulos em se misturar com as outras com as quais entraram em contato.

¹⁰ Original: For the time being at least, I shall continue to use the expression ‘linguistic phenomenon’ and welladvisedly, I think, because I believe it has some attributes that make it *sui generis*. Like an amoeba, it is amorphous, at best a semblance of language that is, as it were, still in the making! From the point of view of conventional thinking, many would refuse to call it a language properly speaking, since it is spoken today mostly by people who cannot lay a claim to it as its ‘native speakers’ and exclusive proprietors.

O melhor exemplo de uma língua que se beneficiou do contato com outras línguas é, obviamente, nenhuma outra senão o inglês. Quando Robert King (2006: 19) se referiu à língua inglesa como "este instrumento flexível, econômico e sutil de comunicação, comércio e belas letras", ele estava aludindo ao fato de que a verdadeira força do inglês deve muito ao seu personagem 'hotch-potch'. Ele pegou emprestado literalmente centenas, ou melhor, milhares de palavras, de idiomas tão distantes como o francês, o hindi-urdu e o nahuatl.¹¹ (RAJAGOPALAN, 2011, p.60)¹²

A não aceitação do hibridismo linguístico por parte de alguns puristas, sejam eles teóricos ou usuários da língua, esteve ligada, muitas vezes, a questões políticas. Pureza e a autenticidade aparecem, neste aspecto, como arma política e ideológica combativas à suposta ameaça da “contaminação”. No entanto, é notório que a identidade híbrida faz parte do processo formativo de qualquer idioma, ainda que esta evidência queira ser camuflada por interesses hegemônicos, a exemplo do ideal de línguas puras, nobres e de linguagem imaculada, conforme apregoado pelo discurso colonialista até o século XIX, como uma forma de justificar o domínio das metrópoles sobre as colônias, sendo estas associadas, através desse discurso, a sociedades com aspectos étnicos, culturais e linguístico primitivos e inferiores. Outro exemplo histórico de ligação subjacente entre linguagem e estado-nação e sua consequente prática ideológica de superioridade racial, cultural e linguística pode ser visto no século XX, com o nazismo.

Ou seja, é possível observar com os exemplos acima, que o hibridismo linguístico é análogo ao racismo, e mais:

A mistura de raças era um anátema à mentalidade do século 19, graças, entre outras coisas, ao colonialismo, que era a ordem do dia. O colonialismo tirou seu sustento e sua única justificativa do mito da superioridade racial de certas raças sobre outras. Mas para ver a conexão entre o *Zeitgeist* do século 19 e as reservas de Max Müller em relação às línguas mistas, precisamos dar mais um passo. É importante reconhecer que a própria ideia de linguagem muitas vezes serve como um substituto para a manifestação de algumas de nossas crenças arraigadas e, na verdade, preconceitos que, mais uma vez, preferiríamos reprimir. Quando usamos adjetivos como elegante, bonito, civilizado, primitivo ou o que quer que seja em referência a línguas, eles estão na verdade sendo usados como epítetos transferidos. As línguas nunca são feias ou

¹¹ Original: But there is a profound irony in all this. History has proved time and time again that no language, no nation, can thrive on its own, in blissful isolation from the rest. Rather, endogeny spells disaster for societies as well as their languages. Both languish and wither away, unless they receive a fresh fillip from the outside every once in a while. That is to say, the vitality of a living language is only guaranteed by inter-animation with other languages. From a historical perspective, it is fairly easy to argue that the languages that have best weathered the times are the ones that have had no qualms about inter-mixing with the others they come into contact with. The best example of a language that has benefited from contact with other languages is of course none other than English. When Robert King (2006: 19) referred to the English language as ‘this supple, economic, subtle instrument of communication, commerce and belles lettres’, he was alluding to the fact that the real strength of English owes a good deal to its fundamentally ‘hotch-potch’ character. It has borrowed literally hundreds, nay, thousands of words, from languages as wide apart as French, Hindi-Urdu and Nahuatl.

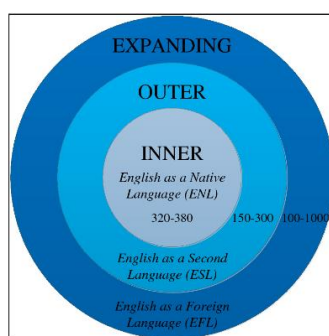
¹² Conforme tradução nossa.

bonitas, civilizadas ou primitivas, por si mesmas. Esses epítetos, na melhor das hipóteses, anunciam nossas atitudes para aqueles que os pronunciam. (RAJAGOPALAN, 2011, p.59, tradução nossa)

Após exemplos de uso ideológico de “língua pura” para fins de dominação política, em oposição às “línguas impuras”, sob inspiração do colonialismo, o mundo globalizado passou a impor novas formas de convivência relativamente pacíficas e linguisticamente produtoras entre pessoas advindas de diferentes culturas.

É possível verificar os reflexos da intensificação das relações transnacionais ocasionadas pela globalização na LI e seu consequente crescimento como LF pela obsolescência do modelo pioneiro de *World Englishes* proposto por Kachru (1985) a partir dos círculos concêntricos tripartite em pouco menos de duas décadas de sua publicação:

Figura 1: Kachru's Concentric Circle Model of World Englishes



Fonte: *Adapted from Kachru, 1992, p. 356; Graddol, 2001, p. 10; Yang, 2001, p. 122*

Acessado em 16/09/2021: <https://www.google.com/search?>

O modelo proposto por Kachru (1985) aloca a presença do inglês em três círculos concêntricos: o círculo interno, em que a língua inglesa funciona como uma L1 ou língua nativa, *English as a Native Language* (ENL) (na Grã-Bretanha e Estados Unidos, por exemplo); o círculo externo que contempla os países onde o inglês é falado como segunda língua, *English as a Second Language* (ESL) (na Índia, Uganda, África do Sul, por exemplo) e por fim, o círculo em expansão que representa localidades onde a língua inglesa é falada como língua estrangeira, *English as a Foreign Language* (EFL) (Caso de países como o Brasil, China etc.). Contudo:

A dificuldade de compreender esse modelo é cada vez maior tendo em vista o modo como o inglês é atualmente falado no mundo como língua franca, tornando o círculo

em expansão o principal, bem diferente do que está implícito no modelo inicial de Kachru, que prestigia o primeiro círculo como gerador da norma. Além disso, o fluxo entre as fronteiras permite que um brasileiro, por exemplo, fale inglês como segunda língua e, até mesmo, como primeira, dependendo de seu nível educacional ou de sua exposição à língua. A questão diz respeito, portanto, a quem o falante é e ao nível de proficiência na língua, e não a seu status como membro de um círculo ou de outro (como apontam Canagarajah, 1999, Pennycook, 2003, e Graddol, 2006, por exemplo). (MOITA LOPES, 2008, p. 228)

Embora suas proposições não sejam mais aplicáveis, dada a dinâmica social e as interações dialógicas que modificam a língua, que é “viva” e, portanto, dinâmica, o modelo proposto por Kachru (1985) seria para os estudiosos, um modelo de expressivo didatismo. Sua proposição é considerada pioneira em analisar os falantes da língua inglesa sob perspectiva geográfica, a extrapolar os limites dos Estados Unidos e Inglaterra. Tal mudança, aliás, pode ser vista na perscrutação diacrônica de Rajagopalan (2020):

Talvez ainda mais pertinente ao problema em questão é o fato de que em muitos dos países onde começou como uma língua da administração colonial e mais tarde como uma língua adicional e um meio de instrução, o inglês sobreviveu ao final do período colonial e hoje criou raízes, desenvolvendo suas próprias variedades tribais com cores locais distintas. Este é o caso dos países que fazem parte do grande mundo anglófono - a Comunidade das Nações sendo um exemplo notável. Tanto é verdade que o inglês é hoje uma língua sustentada por falantes que, até recentemente, não eram contados como seus usuários habituais e seus números estão disparando (a proporção já é de 3: 1). Desnecessário dizer que isso é único e sem paralelo na história e está mudando rapidamente a linguagem em suas entranhas. ¹³ (RAJAGOPALAN, 2020, p.176, tradução nossa)

Neste sentido, podemos citar como exemplo a presença da LI na Índia, cujo processo colonizatório impôs aos indianos a LI, desde então vista como meio de ascensão social, conforme será explicado de forma mais detida no tópico *Ensino de LI na Índia*. Apesar de ser um país multilíngue, a Índia adotou a LI como uma de suas línguas oficiais, porém com matizes próprios, a exemplo de expressões lexicais autênticas, prosódia exclusiva e traços articulatórios que lhes são únicos. Situação representativa do fenômeno *World English*, que ilustra as marcas identitárias, naturalmente, de falantes oriundos de diversas realidades culturais e linguísticas,

¹³ Original: Perhaps even more germane to the issue at hand is the fact that in many of the countries where it started off as a language of colonial administration and later an additional language and a medium of instruction, English did outlast the end of the colonial period and today has taken roots, developing into their own indigenous varieties with distinct local colors. This is the case with the countries that form part of the larger Anglophone world—the Commonwealth of Nations being a striking example. So much so that English is today a language sustained by speakers who were, until relatively recently, not counted as its customary users and their numbers are skyrocketing (the ratio is already 3:1). Needless to say, this is unique and unparalleled in history and is fast changing the language in its very entrails.

usuários das variedades do inglês. O que legitimaria, conseqüentemente, a ocorrência de “vários ingleses”.

2.3 Breve Histórico da LI no Brasil

A história da Educação no Brasil não possui, naturalmente, quaisquer semelhanças com a educação indiana. Inicialmente orientada por princípios cristãos, a educação no Brasil colonial inicia-se com a chegada da Companhia de Jesus sob a chefia do padre Manuel da Nóbrega, junto com a expedição de Tomé de Sousa, em 1549 (HANSEN, 2010). A partir de então, todo o processo educativo na colônia pelos próximos três séculos estará a cargo de ordens religiosas, como a ordem dos carmelitas, mercedários e franciscanos, até a chegada da Coroa Portuguesa em 1808.

A educação brasileira, em seus primórdios, era orientada pelos princípios políticos e religiosos, que se coadunavam, a ponto de existir uma “pedagogia religiosa” (CASIMIRO, 2008) que extrapolava os limites da educação nas escolas, lares e paróquias. Sua doutrina alcançava todos os espaços sociais. Todas as diretrizes referentes à educação da colônia tinham como finalidade servir ao Estado português e aos interesses exploratórios na colônia pela Coroa portuguesa:

Para entendermos a educação naquele tempo, devemos levar em conta o modo como se constituiu o sistema social, quando, tanto em Portugal como em suas colônias, todas as decisões de caráter religioso dependiam do Rei em virtude do instituto do ‘Padroado’ que conferia ao monarca o lugar de chefe da igreja. O direito do Padroado identificou-se com os ‘direitos’ de conquista, determinando o caráter evangelizador e colonizador do Brasil e direcionando o modelo cultural e educacional. Logo, como parte mais importante daquela sociedade, obrigando, punindo, doutrinando e educando, estiveram, sempre, agentes da religião católica, permeando todas as camadas sociais, infiltrando-se na vida material e espiritual do povo de forma obrigatória e com justificativas legais, políticas e espirituais. (CASIMIRO, 2008, p. 19)

Cumprir lembrar, no âmbito das preocupações da coroa portuguesa com o ensino no Brasil, que a discussão sobre a universalização do ensino é de igual período do início da colonização da América. A tese da universalização do ensino, defendida por Comenius no século XVI, tornou possível o desenvolvimento de “um método universal de ensinar” que conferiu força à institucionalização do ensino no mundo:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas estas coisas a priori, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arroios que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais. (COMENIUS, 2001, p.03)

A partir de 1808, a difusão da LI no Brasil será sempre crescente. Ela coincide com a vinda da Família Real em 1808. Com o intuito de evitar um conflito com as tropas napoleônicas, D. João VI decide vir com a Corte portuguesa para o Brasil. Decisão amplamente apoiada pela Inglaterra que, na ocasião, não apenas financiou o traslado da família portuguesa, como fez a escolta ultramarina da Corte de Portugal até o Brasil (FAUSTO, 2013, p. 105).

Diante de tal mudança conjuntural, a Inglaterra aproveitou-se do ensejo para exigir a permissão de comercializar com a maior colônia sob domínio português na América e assim pôr em prática as teorias da nova política liberal de conquistar novos mercados consumidores para escoar sua produção industrializada. Em contrapartida, o apoio britânico contra as tropas napoleônicas fez que o Príncipe Regente assinasse, naquele mesmo ano, o Tratado de Abertura dos Portos às nações consideradas “amigas”, sendo a Inglaterra a maior beneficiada. Tal decreto pôs fim ao Pacto Colonial, que obrigava a manutenção comercial da colônia brasileira apenas com a metrópole portuguesa.

O fim do Pacto Colonial e o estabelecimento de comércio entre Brasil e Inglaterra, ainda no início do século XIX, levou à criação de mais de trinta estabelecimentos comerciais ingleses em solo brasileiro. Tais estabelecimentos contribuíram com o desenvolvimento da imprensa local, do telégrafo, do trem de ferro e da iluminação a gás na colônia. Conforme Dias, “era dos ingleses o controle do comércio; o predomínio técnico (...) e, fundamentalmente, o capital financeiro que assegurava os primórdios do progresso industrial” (DIAS, 1999, p.51). Notória teria sido a importância dos ingleses na colônia portuguesa que Gilberto Freyre (2000), escreveria em seu livro “*Ingleses no Brasil: aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura do Brasil*” que o século XIX, sobretudo em sua primeira metade, foi o século inglês por excelência para o Brasil:

(...) os pontos do Brasil onde primeiro e mais vigorosamente floresceram as instituições e atividades inglesas que podem ser consideradas, fora de toda controvérsia, mais características e expressivas da influência britânica sobre nosso país, na fase em que essa influência foi mais generalizada, mais profunda e mais ostensiva, isto é, meio século que se seguiu à abertura dos portos brasileiros ao comércio estrangeiro, particularmente ao da Grã-Bretanha. Tais atividades ou instituições ninguém negará que foram: os cônsules de S. M. B., os Juízes Conservadores da Nação Inglesa, capelão ou capela, cemitério, hospital, casas de negócios, indústrias, fundições, médicos, engenheiros, cientistas, jornal, escola, biblioteca, beneficência, clubes, associações esportivas. E no Rio, na Bahia e em Pernambuco é que tais instituições floresceram com maior intensidade e em maior número naqueles dias decisivos. (FREYRE, 2000, p. 56).

A presença dos ingleses no Brasil, como se vê, estava amparada, em grande medida, em seus interesses comerciais. A sua intenção precípua era a de exploração em âmbito comercial ou extrativista, de modo tal que poucas famílias inglesas permaneceram no país após a segunda metade do século XIX. Diferentemente do que se viu no processo de colonização da “Nova Inglaterra”, cujo processo colonizatório foi de habitação:

Mas aqui é importante apontar uma diferença fundamental entre os primeiros colonizadores da América do Norte e seus equivalentes no hemisfério sul. Os Pilgrim Fathers, por exemplo, que se estabeleceram na área da Nova Inglaterra no início do século 17 incluíam um número considerável de membros da igreja separatista inglesa que fugiram de sua terra natal para escapar da perseguição religiosa em casa e que estavam determinados a fazer o melhor de suas vidas em seu refúgio recém-descoberto. Ao contrário desses dedicados construtores de nações, seus homólogos do hemisfério sul estavam principalmente interessados em saquear os imensos recursos naturais com o objetivo de torná-los ricos e voltar para o lugar de onde vieram (principalmente a Espanha, que colonizou a maior parte dos territórios e Portugal, que trouxe para o seu seio a enorme massa de terra hoje conhecida como Brasil).¹⁴ (RAJAGOPALAN, 2020, p.168)

Com a instalação das indústrias de manufatura inglesas e a consequente geração de ofertas de emprego na colônia portuguesa, era necessário, todavia, vencer o obstáculo imposto pelas diferenças linguísticas. A implantação do ensino de LI para o estabelecimento de comunicação oral e treinamento dos novos funcionários se colocava, portanto, como questão urgente.

¹⁴ Original: The history of early colonization too speaks volumes for the somewhat wayward attitude often displayed by the early seafarers who braved the waves into the unknown and made the landfall on the continent. But here it is important to point out a key difference between those early settlers in North America and their counterparts in the Southern hemisphere. The Pilgrim Fathers, for instance, who settled in the New England area in the early 17th century included a sizeable number of the members of the English separatist church who had fled from their homeland in order to escape religious persecution back home and who were determined to make the best of their lives in their newly discovered haven. Unlike these dedicated nation-builders, their counterparts in the Southern hemisphere were primarily interested in plundering the immense natural resources with a view to striking it rich and going back to where they came from (mainly Spain, which colonized most of the territories and Portugal, which brought into its fold the huge landmass today known as Brazil).

Em razão de tal necessidade, D. João VI promulga, em 22 de junho de 1809, um Decreto que determina a criação de cadeiras de ensino de francês e inglês no sistema educacional brasileiro. Além disso, é preciso levar em consideração que apenas o Latim e o Grego eram línguas ensinadas nas escolas até aquele momento. Conforme Rajagopalan (2020), o maior prestígio da língua francesa frente à língua inglesa permaneceu até o final da Segunda Guerra Mundial, sendo o francês a língua estrangeira mais procurada pelos brasileiros, assim como em muitos outros países do continente.

A língua francesa significava prestígio, alta cultura e requinte. Talvez, por isso, a elite enviasse seus filhos para serem educados na França. Contudo, a era do pós-guerra ocasionou uma mudança abrupta de direção e uma corrida repentina para tudo o que é americano, incluindo-se a língua inglesa.

De acordo com Chagas, por sua vez: “o ensino oficial de línguas estrangeiras teve início em 1837, com a criação do Colégio Pedro II” (CHAGAS, 1976, p.105). Portanto, se se pode falar em uma oferta oficial do ensino de LI no Brasil, ela tem origem com a criação do primeiro colégio secundário oficial do Brasil, o Pedro II.

De acordo com o decreto de fundação do Instituto de Ensino Secundário de Pedro II, datado de 2 de dezembro de 1837: “Neste colégio serão ensinadas as línguas latina, grega, francesa, inglesa, retórica e os princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, álgebra, geometria e astronomia” (Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura do Rio de Janeiro) O Colégio de Pedro II funciona até hoje como instituição federal de ensino no Rio de Janeiro e oferece Ensino Fundamental, o Ensino Médio Regular e o Ensino Técnico Integrado à Educação Profissional, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Apesar de reconhecida a importância do ensino de línguas estrangeiras modernas, chamando a atenção para o ensino da LI neste texto, é notória, ao longo da história, a redução de carga horária da disciplina nas grades curriculares:

Durante a república, embora partindo de um ímpeto inicial bastante expressivo, principalmente com a reforma de Fernando Lobo em 1892, nota-se uma redução ainda mais acelerada na carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. Assim, para 76 horas semanais/anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade. (LEFFA, Vilson J., 1999, p. 19)

Com o passar dos anos, o desprestígio conferido ao ensino de línguas estrangeiras torna-se acentuado, de forma que as LDBs de 1961 e de 1971 ignoraram a importância do ensino das línguas estrangeiras por não as incluir entre as disciplinas obrigatórias, deixando a cargo dos Conselhos Estaduais o seu ensino. A LDB de 1971, através da Lei 5.692/71, organizou os

currículos de ensino do 1º e 2º graus em núcleos comuns, a compreender: comunicação e expressão, estudos sociais e ciências. As línguas estrangeiras eram figurantes do primeiro grupo citado, contudo, nesta lei não havia obrigatoriedade de seu ensino, ao contrário, oferecia um alibi perfeito para as instituições que não quisessem ofertá-las nos conformes da lei: “Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência.” (BRASIL, 1971, Art. 7)

Ainda com o mesmo ranço da Lei 5.692/71, a resolução nº 58 de 1º de dezembro de 1976, torna o ensino de LE obrigatório para o 2º grau - atual ensino médio e facultativo para o 1º grau - atual ensino fundamental¹⁵, sendo sua oferta curiosamente restrita a “condições” não explicitadas: “O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam.” (BRASIL, 1976, Art. 1º)

Somente com a promulgação da nova LDB de 1996 é que o ensino de LE se torna obrigatório a partir do início do ensino básico nas instituições de ensino brasileiras: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” (BRASIL, 1996, Art. 26, § 5º) A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também acrescentou a oferta de uma segunda LE, de caráter optativo, no ensino médio: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.” (BRASIL, 1996, Art. 36, inciso III)

Apesar das políticas linguísticas brasileiras apresentarem alguns avanços com a nova LDB, conforme pontuações supramencionadas e, preteritamente em agosto de 1985, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) cujo objetivo era a universalização do ensino por meio da seleção e distribuição gratuita de livros didáticos para todos os alunos matriculados em escolas públicas do ensino fundamental em território nacional, o (PNLD) só passou a distribuir livros didáticos de LI, a partir do ano de 2011. (BRASIL, Decreto nº 91.542, em 19 de agosto de 1985).

¹⁵ A mudança de nomenclatura de 1º grau para ensino fundamental, que se subdivide em ensino fundamental I (do 1º ano ao 5º ano) e ensino fundamental II (do 6º ano ao 9º ano) e de 2º grau para ensino médio ocorreu com a promulgação da LDB de 1996. O período do ensino fundamental junto com o ensino médio corresponde, por sua vez, ao ensino básico.

Embora tenha havido avanços, Paiva (2003) aduz as falhas no trato do ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) expostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras Modernas – PCNs (1998) com a restrição do ensino das quatro habilidades linguísticas, sobretudo a oral, sob pretexto de que "somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral" (BRASIL, 1998, p. 20). Ainda conforme os PCNs, a leitura é apontada como a habilidade que deveria receber maior atenção nas escolas por dois motivos, o de poder ser utilizada em contexto social imediato dos alunos e por adaptar-se à falta de estrutura do sistema educacional brasileiro: "(...) as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas." (BRASIL, 1998, p. 53).

Muito embora se reconheça a importância do ensino de ILE na atualidade, o trato da legislação vigente revela a falta de prestígio que o ensino de Línguas estrangeiras, e aqui mais especificamente a LI, sofre no cotidiano:

É surrealista que um documento do próprio MEC reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino. O texto dos PCNs, além de negar a importância das habilidades orais e da escrita e ignorar as grandes modificações advindas da era da informática, reproduz o mesmo discurso do parecer 853/71 de 12/11/1971. Justificando a opção pela leitura através de uma generalização sobre a ineficácia do sistema educacional, como se as condições adversas de muitas de nossas escolas fossem motivo suficiente para negar a todos o direito à educação que lhes é garantido pela Constituição Federal no artigo 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (PAIVA, 2003, p. 63)

O tratamento dispensado à LI pelas políticas linguísticas brasileiras, associado ao pouco contato com a mesma em ações discursivas autênticas, resulta em dados que, não muito dista dos demais países da América Latina:

À luz do esparso contato direto com o mundo anglófono no passado (discutido acima), não é surpreendente que o interesse pela língua inglesa ainda esteja em seu estágio inicial de fazer sentir sua presença no continente. Além disso, seu desenvolvimento está longe de ser uniforme. Um relatório divulgado pela MercoPress, uma agência de notícias do Atlântico Sul, mostrou que a proficiência em inglês da América Latina era considerada a mais baixa do mundo. Mesmo o Chile, um país com uma economia próspera e grandes perspectivas, ficou em posição muito baixa em uma lista liderada por Peru, México, Uruguai, Costa Rica e Argentina. A Argentina ocupa o primeiro lugar, graças às melhores taxas de matrícula escolar, que têm aumentado continuamente desde os anos 1970. E o relatório prosseguia afirmando: "Brasil, Colômbia, Peru e Chile melhoraram, mas ainda não contam com

a grande base de falantes de inglês competentes, necessária para uma força de trabalho globalizada”.¹⁶ (RAJAGOPALAN, 2020, p. 175, tradução nossa)

Bem, este deverá ser, então, o cenário do qual partiremos para a análise do livro didático de LI do Brasil em relação ao da Índia. Sigamos para o próximo tópico.

2.4 Breve Histórico da LI na Índia

Antes mesmo de nos pronunciarmos brevemente sobre a história da LI na Índia, cumpre ressaltar que, ao contrário do curto preâmbulo da história da educação brasileira no tópico anterior, o nosso preâmbulo sobre a educação na Índia, será um pouco mais extenso em virtude da história milenar da Índia frente à história brasileira.

A pesquisa acadêmica mostra que a história da educação indiana vem de tempos bastante antigos e remonta ao menos quatro escolas bastante distintas do ponto de vista do pensamento e religião. Assim temos os períodos de uma educação Védica, educação Bramânica, educação Jainista e educação Budista (OHSE, 2015)¹⁷. Não é o nosso interesse, naturalmente, aprofundar nestas análises visto que o nosso objeto de estudo é a língua inglesa. Porém, cumpre lembrar que estamos falando de um processo de educação a partir de uma língua nativa falada pelos indianos, a língua hindu, que em fases posteriores apresenta diversas nuances, posto que as fases seguintes englobam: Período Muçulmano, filosofia da educação de Gandhi, e a educação na Índia após a independência de 1947.

Na fase Védica, o ensino era ministrado em casa, com a presença de um mestre, até que o aluno completasse doze anos de idade. Após esta fase, o aluno passava a aprender na floresta através de um método que consistia em recitação por parte do mestre e repetição por parte do aluno. A ênfase nesta forma de ensino era evidentemente sobre a pronúncia, entonação e articulação. A ausência de livros levava os discípulos a uma correta repetição e amplo domínio oral. Não raro, esta forma de ensino envolvia principalmente o autocontrole e a autodisciplina,

¹⁶ Original: In light of sparse direct contact with the English-speaking world in the past (discussed above), it is hardly surprising that interest the English language is still in its nascent stage of making its presence felt on the continent. Also, its development is far from uniform across the board. A report released by MercoPress, a South Atlantic news agency, showed that Latin America’s English proficiency was considered the lowest in the world. Even Chile, a country with a thriving economy and high prospects ranked very low on a list led by Peru, Mexico, Uruguay, Costa Rica and Argentina. Argentina ranks the highest, thanks to improved school enrollment rates that have been steadily rising since the 1970s. And the report went on to state: “Brazil, Colômbia, Peru and Chile have improved, but they still lack the large base of competent English speakers necessary for a globalized workforce.”

¹⁷ Todas as informações a respeito deste tópico, “Breve Histórico da Educação na Índia”, estão de acordo com os estudos de Thomas Ohse (2015).

oração e meditação, além de basear-se na moral, na religião e espiritualidade. Os Vedas instruíam quanto aos valores hinduístas de tolerância, não violência, liberdade, justiça, fraternidade e harmonia. Foi, portanto, uma forma de educação centrada no aluno.

Na fase da educação Bramânica, entre 1000 a 500 A.C, há uma mudança da educação oral para uma educação literal. A partir dessa fase a educação é também negada à mulher. Esta forma de educação era essencialmente dominada pela religião e visava tanto a uma preparação para a vida aqui como também para o plano transcendente. Centrava-se na escuta, na contemplação, compreensão, auto estudo e recordação.

Na fase da educação Jainista, a partir de 100 a.C., pede-se ao aluno uma renúncia ao mundo, não roubar, não ferir, não mentir. O objetivo final do Jainismo é a dissolução entre alma e matéria. A verdade é para eles algo relativo e plural. O conhecimento, portanto, não é fixo. A educação visa a uma autoiluminação e restauração do poder da alma. O ensino deve ser praticado socialmente, ser tolerante e provocar a felicidade. O sânscrito era uma forma de educar e não havia escolas comuns. O professor era sempre superior ao aluno e este sem liberdade diante do mestre. Apesar de gratuita, a educação não era disponível para todos.

Na fase Budista, compreendida entre 500 a.C a 200 d.C, a educação visava à formação do caráter e ao desenvolvimento de um conjunto de valores ideais, que incluía não roubar, não matar qualquer ser vivo, não usar coisas intoxicantes etc. Neste momento é que um ensino coletivo, com a participação de professores em uma instituição, foi concebido. A educação era concedida a todas as classes da sociedade, à exceção da classe dos chamados Chandals. As crianças eram educadas a partir dos 8 anos de idade. Aos 20 anos, eram qualificadas para se tornarem monges. Inicialmente as mulheres não eram admitidas a participar do monastério. Mais tarde, porém, passaram a ser aceitas. Tal programa de ensino estava dividido entre material e religioso. Daí que para os budistas o conhecimento não tinha valor metafísico para a vida. Só era encarado como algo dotado de valor se funcionasse e trouxesse resultados. Outro aspecto importante na educação budista era a preparação da criança para as situações de mudança. Por isso, o emprego de uma programação curricular variada e extensa, que incluía a filosofia, a lógica, gramática, a ética. Tudo isso para que os alunos alcançassem uma forma de vida racional, crítica, justa e desenvolvessem o hábito de assimilar o conhecimento, dividido em três etapas do ensino budista, que incluía: a ponderação e reflexão, autonomia para os estudos e atitude nacional. Com o renascimento bramânico, o budismo extinguiu-se e o lema da não violência, acabou por enfraquecer militarmente o país.

A fase Muçulmana, compreendida no período de 1200 a 1858, é marcada por uma fusão entre as duas perspectivas de educação budista: a materialista e a religiosa. Como resultado, a

educação atenderá aos anseios profissionais e vocacionais das pessoas; e, por isso, será também mais objetiva, embora obrigatória apenas às crianças muçulmanas. Os professores já não possuem mais o prestígio de outrora. A educação muçulmana estará sustentada no seguinte tripé: Propagação da religião, progresso material e fortalecimento governamental. A política muçulmana contribuiu para uma valorização da história escrita e fomentou a leitura, principalmente, do Corão. São recomendações islâmicas o conhecimento e a educação. O Corão sugere aos homens a leitura e o ensino. Alá teria educado o primeiro homem; a educação é, portanto, sagrada. Conhecer é, assim um dever religioso do homem e da mulher muçulmana.

Embora o ápice da educação muçulmana seja o período de 1526 a 1858, ela não era algo sistematizado e consistente, por isso se desenvolveu vagarosamente. A educação tem início nesta fase, nas escolas primárias, por isso, suas marcas na Índia ainda são bastante fortes. O ensino superior era ministrado em escolas que não raro possuíam albergues integrados. As aulas aconteciam em forma de palestras ministradas por especialistas. O método mais comum era o método oral. Os alunos gozavam também de atenção individualizada. Embora fossem mal pagos, os professores tinham certo lugar de importância social e inspiravam respeito e confiança. Os estudantes acreditavam que ao servirem aos professores estariam fazendo Deus feliz. A ordem e a disciplina eram alcançadas através de meios de punição rigorosos, embora os estudantes mais destacados fossem recompensados. Tal educação devia tornar os jovens capazes de assegurar o seu próprio sustento. A expansão de uma educação prática e materialista contribuiu para com o desenvolvimento de habilidades manuais, artísticas, agrícolas, medicinais, militares, científicas, arquitetônicas, industriais etc. A ênfase, apesar disso, não era no desenvolvimento integral, mas no ato de ler e escrever. O estudo autodidata não era motivado. As escolas ou eram privadas ou do Estado. Os governantes incentivavam o estudo com vistas a assegurarem a escrita da história de seu período de reinado. A grande maioria das pessoas que recebiam educação eram ricas, mas as mulheres foram completamente ignoradas.

Após a fase muçulmana, temos a fase da filosofia de educação de Gandhi. Neste período, a educação passou a ser gratuita, obrigatória e universal. As crianças começaram a ser educadas a partir dos 7 anos de idade. A meta da educação neste momento era a de um desenvolvimento dos valores humanos na criança em consonância com os valores da sua comunidade. A educação priorizava o desenvolvimento harmonioso envolvendo o corpo, a mente o coração e a alma. A educação deveria contribuir para formar cidadãos úteis, responsáveis e dinâmicos.

Conforme Bernard Mann (MANN, 1995, apud OHSE, 2015), o sistema educacional inglês na Índia foi criado para formar uma classe de elite. Para Mann (1995), os britânicos

criaram uma nova casta ou classe que vivia cercada de bens e posses materiais. “O sistema educacional foi construído no estilo do conceito de educação liberal da classe média na Inglaterra do século XIX, em que a educação formal foi o ingresso para uma "profissão de colarinho branco" (MANN, 1995, p.63). Nestes moldes, a educação britânica acabou por retomar os princípios do trabalho manual da tradição Bramânica, autoritária e acrítica, cujos princípios básicos eram a imitação, a aprendizagem funcional, sem reflexão crítica. O conhecimento acrítico fez da educação um processo reprodutivo com vistas a preparar os alunos para a realização de trabalhos manuais, e não para a vida.

Gandhi é símbolo, portanto, do início de uma era moderna da educação indiana. A filosofia de Gandhi possui dinamismo e propõe um retorno às raízes do hinduísmo por prestar maior atenção à educação da personalidade. A ideia de educação de Gandhi envolve os aspectos biológicos, sociológicos e a realização psicológica das necessidades dos homens. Pensada assim, a educação deveria responder pelo desenvolvimento da personalidade da criança. A língua materna seria priorizada como meio de instrução nesta fase. Gandhi parte do princípio de que a vivência em comunidade fixa os valores sociais e éticos, como tolerância, serviço mútuo e espírito comunitário. (MANN, 1995, apud OHSE, 2015). O interesse por uma educação integral, que considera a unidade da alma, do corpo e do espírito, inclui outros meios pelos quais tais assuntos podem ser discutidos, como: geometria, álgebra, geografia, literatura etc. A filosofia de Gandhi ajudava de certa maneira a aclarar os meios pelos quais se operava o ensino de inglês baseado na escuta passiva das ideias. Considera-se, por fim, como atributos da filosofia da educação em Gandhi, a verdade, a justiça, a não-violência, comunidade e cooperação. (MANN, 1995, apud OHSE, 2015).

Com a conquista da liberdade política de 1947, o sistema educacional da Índia concentrou esforços em formar os alunos a partir de novos valores e visões a fim de assegurar a conquista democrática do país e poder evitar as tendências separatistas. Em 1947, 85% da população indiana era analfabeta. Após a década de 1964, muitas discussões sobre a reformulação do ensino no país foram encampadas, mas talvez de modo contraditório, pois, com o fechamento do Instituto de Educação de Base de Nova Delhi, fundado em 1956, as sugestões de reforma, por parte da comissão de reformulação do ensino, submeteram o sistema educacional ao planejamento econômico. A reforma se deu de forma vertical, imitando a estrutura do sistema colonial, vez que seguia os mesmos padrões hierárquicos. Universidades e faculdades determinavam os conteúdos das escolas primárias e secundárias. O modelo visava a um desenvolvimento de cidadania democrática, eficiência das vocações e uma educação

voltada para a liderança. De 1964 a 1966, a Comissão Kothari¹⁸ fez o maior relatório, até então, sobre a educação indiana. Entre as diversas considerações, encontram-se: a introdução da experiência de trabalho como parte integrante da educação geral, a vocacionalização do ensino médio, a criação de poucas universidades de elite, a formação de professores e educação para agricultura, entre outras.

Com o crescimento populacional da Índia, tais objetivos tornaram-se impossíveis e, por isso, um novo padrão foi sugerido pela Comissão, chegando a alcançar algum êxito a partir de 1975. Em 1986, o Ministério do Desenvolvimento de Recursos da Índia publicou um relatório sobre a Política Nacional de Educação que, entre outras características, ressaltava o papel da educação no desenvolvimento dos indivíduos e na assimilação cultural; a abertura de escolas de elite para crianças economicamente carentes, mas talentosas; educação de castas programadas; educação de tribos e classes atrasadas; educação de adultos; educação à distância e universidades rurais.

Cumprido até aqui o nosso breve histórico da educação na Índia, cremos ser possível avançar para o histórico da língua inglesa na Índia.

A chegada dos britânicos à Índia no início do século XVII fora motivada por interesses comerciais supervisionados pela Companhia das Índias Orientais e objetivava o comércio com os nativos, a princípio, em Madras e Calcutá e, um século depois, com grande parte da Índia. Contudo, após o Império Britânico ter dominado todo o país, o Escritório Colonial assumiu o controle das negociações. (OLAIZOLA, 2019)

O processo de aprendizagem da língua inglesa na Índia, a princípio, deu-se através das lições aplicadas por missionários cristãos. A entrada de muitos jovens indianos para o exército britânico foi uma das primeiras formas de propagação da língua inglesa como língua estrangeira em larga escala. De acordo com Aitor Madrazo Olaizola (2019), a partir do início do século XVIII, estudantes indianos de nível mais avançado solicitavam o ensino de LI com a perspectiva de ascensão social. Em 1857, foram inauguradas universidades em Bombaim,

¹⁸ Report of the Education Commission (1964) ou “Comissão Kothari”, presidida por Daulat Singh Kothari. Esta Comissão procurou revolucionar os modelos de educação existentes no país, levando adiante a agenda de sua Comissão anterior. Como o governo indiano sempre deu muita ênfase ao desenvolvimento de línguas, o aprendizado do inglês junto com outras línguas internacionais foi sempre encorajado a fim de melhorar o conhecimento do e sobre o mundo. Como resultado, os governos estaduais foram solicitados a seguir uma “Fórmula das Três Línguas” [Three Languages Formula] que incluiria o estudo de uma língua moderna indiana, que poderia incluir uma das muitas línguas do Sul da Índia, o hindi e o inglês (Report of the Education Commission, 1964-66). (DAW, 2021, p. 10)

Calcutá e Madras com verbas do governo inglês. Nesse período a LI tornou-se a primeira língua do governo, da elite social, da imprensa nacional e também das universidades.

O político britânico, Thomas Babington Macaulay influenciou fortemente o processo de propagação do ensino de LI em território indiano, assim como das ideias ocidentais na nova colônia britânica, de modo a refutar ideias de membros do conselho nacional de educação quanto ao ensino de outros idiomas, como o sânscrito e árabe, além da LI, e estimular o governo em investir no ensino da língua inglesa, conforme disposto no Tratado “A Minute on Indian Education” de 1835. Ironicamente, Macaulay não percebeu que através da profusão do ensino sobre ideais democráticos e iluministas estaria munindo a população indiana para a luta pela independência da metrópole britânica.

Apesar das tentativas de levar ao desuso e posterior esquecimento as línguas locais que somavam mais de 600 idiomas, em favor do fortalecimento do idioma inglês, tal língua foi utilizada, estrategicamente, por intelectuais indianos. Como estes intelectuais falavam as línguas locais das regiões às quais pertenciam, o inglês se colocava como uma língua alternativa, comum entre eles, para que pudessem resistir à imposição, não apenas desta mesma língua em território nacional, mas em favor da liberdade indiana e contra as regras impostas pelo governo britânico (OLAIZOLA, 2019).

Neste entremeio de interesses, ao longo do século XIX, o processo de nativização da LI na Índia seguiu pujante com dois eventos políticos acontecendo: A Revolta dos Sipaios - do híndi *shipahi*, que significa “soldado”, também conhecida como “Revolta Indiana de 1857”, que foi uma insurreição popular armada que se sucedeu na parte norte e central da Índia entre os anos de 1857 e 1859, realizada por soldados hindus e muçulmanos contra a exploração e dominação britânica, sufocada pelos reforços do exército britânico. E a proclamação da Rainha Vitória como Imperatriz da Índia em 1877. A presença crescente de imigrantes britânicos fez que a LI se expandisse pela Índia. Em razão de tal expansão no número de falantes de LI na Índia e o obrigatório domínio do idioma para admissão na faculdade desde 1854, começa-se a verificar ao final do século XIX forte influência local sobre a LI e o surgimento de um novo inglês indiano em âmbito sintático, gramatical e fonológico.

Após a Segunda Guerra Mundial, os problemas sociais na Índia se intensificaram. O fim do auxílio estatal oferecido pelo governo britânico para custear o ensino superior em inglês gerou muitas manifestações por todos os estados indianos. É nesse contexto que surgem intelectuais anticolonialistas como Gokhale e Ghandi, contrários à imposição da LI e em defesa do uso da língua materna como meio de instrução, tendo-se em vista que as línguas nativas representavam a própria cultura indiana. A LI, contudo, era amplamente estudada e desejada

por muitos indianos por representar passaporte para maiores oportunidades, por viabilizar a aquisição de emprego, inclusive no serviço governamental.

Em 1947, a Índia se torna um país independente, contudo, ainda muito vinculada à língua dos colonizadores. A Constituição da República da Índia, de 1950, fora escrita em inglês, muito embora não fosse a língua oficial do governo central indiano. Sob liderança de Sri Pandit Jawaharlal Nehru, o governo tornou o hindi a primeira língua indiana oficial, por ser o idioma local falado pela maioria da população, o equivalente a um terço dela, sobretudo na parte norte do país.

Com a aprovação da Lei das Línguas Oficiais em 1963, e alteração em 1967, ficou estabelecido que a língua inglesa continuaria sendo usada para fins oficiais assim como a língua hindi (Mukherjee, 2010, p. 172 In: Olaizola, 2019). De fato, em sua 17ª Parte¹⁹, constante de quatro importantes Capítulos²⁰, a Constituição Indiana estabelece o hindi como Língua Oficial do país, em âmbito Nacional, Regional, e dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário: “[...] (1) A língua oficial da União será o hindi na escrita Devanagari. A forma dos algarismos a utilizar para fins oficiais da União será a forma internacional dos algarismos indianos”²¹. (CONSTITUIÇÃO INDIANA, 2022, p. 203). E, com relação à Língua Inglesa: “[...] a língua inglesa continuará a ser usada para todos os fins oficiais da União para os quais estava sendo usada imediatamente antes de tal início”²². (CONSTITUIÇÃO INDIANA, 2022, p. 203).

Seria mesmo presumível que, logo após o processo de Independência da Índia, entre os muitos problemas imediatos a serem enfrentados, a escolha de “uma” Língua Oficial se colocasse como uma questão imperiosa e duplamente importante: Por um lado, era preciso especificar qual seria a Língua Oficial da União, usada na comunicação entre Estados e Estados e União - preferivelmente, uma língua nacional, como acabou sendo o hindi-; por outro, a preocupação com a supressão das diversas línguas indianas (MEGANATHON, 2011)²³, em virtude de um possível fortalecimento da língua inglesa como Língua Oficial – o que não deixou de acontecer. Dada a necessidade de diminuir, ao menos no curto prazo, a influência da Língua Inglesa sobre uma língua nacional, como é o caso do hindi, a larga difusão do hindi tornou-se necessária: “351.[...] Será dever da União promover a difusão da língua hindi,

¹⁹ Todas as citações dos Capítulos e Artigos da Constituição Indiana, ou menções, estarão de acordo com a sua XVII Parte, concernente ao uso de “uma” Língua Oficial no país.

²⁰ Nomeadamente, são: Capítulo I: Língua da União; Capítulo II: Línguas Regionais; Capítulo III: Língua do Supremo Tribunal, Tribunais Superiores etc. e Capítulo IV: Diretrizes Especiais.

²¹ Capítulo I, Artigo 343.

²² Capítulo I, Artigo 343.

²³ De acordo com o autor: A língua inglesa na Índia hoje é um fenômeno admirado e odiado. Por um lado, há uma procura crescente pela língua que está associada ao progresso e ao desenvolvimento, enquanto, por outro, a língua é vista como uma assassina de línguas nativas ou tribais (MEGANATHON, 2011, p. 03).

desenvolvê-la para que possa servir de meio de expressão [...]”²⁴ (CONSTITUIÇÃO INDIANA, 2022, p. 207). O interesse, evidente, era tornar o hindi uma língua de conexão nacional. Como a LI era também falada por uma grande parte da população, foi mantida como língua oficial até 1965. Contudo, a LI se manteve forte na maioria dos serviços públicos e como opção entre muitos indianos, sobretudo os mais jovens. Naturalmente, a longa ocupação inglesa na Índia, do século XVII aos XX, forçaria a certo grau de dificuldade quanto a quaisquer tentativas de seu desligamento imediato da vida indiana, como talvez se desejasse²⁵. Contrariamente a esta aventada possibilidade, ela adquiriu, como se sabe, cada vez mais prestígio entre os indianos.

Do ponto de vista das diferenças linguísticas, o professor Meganathon (2011) afirma em seu importante estudo que: “De acordo com o censo de 1971, o país tem 1.652 línguas pertencentes a cinco famílias linguísticas diferentes: indo-Ariano, Dravidiano, Austro-Asiático, Tibeto-Birmanês e Semitão-Hamítico (GOI, 1962, apud MEGANATHON, 2011, p.02). E que: “A constituição indiana identifica 22 “línguas reconhecidas”. Cerca de 87 idiomas são usados na mídia impressa, 71 idiomas são usados no rádio e a administração do país é conduzida em 15 idiomas (MEGANATHON, 2011, p.03). E chama a atenção para a queda no número de línguas usadas no ensino: “De acordo com Rao (2008), há duas décadas o número de línguas utilizadas como meio de ensino era de cerca de 60, mas no momento em que o estudo de Rao foi realizado o número caiu para 47”. (MEGANATHON, 2011, p.03).

Tal “problema” de diversidade linguística parece encontrar “solução”, ao menos em âmbito constitucional, primeiramente, na flexibilização do uso de uma língua oficial entre os Estados²⁶ ou entre os Estados e a União, como vimos até aqui. Em segundo lugar, se a diversidade linguística da Índia obriga a alguma solução no contexto de “uma” língua comum entre Estados e Estados e União, o grau de complexidade das relações administrativas, políticas, econômicas e educacionais da Índia, em sua totalidade, impunha alguma nova solução para o “problema” da diversidade de línguas, não apenas quanto ao ensino de determinadas línguas, mas também sobre a língua ou línguas eleitas para comunicação dos professores encarregados do ensino na Índia.

²⁴ Capítulo IV; Das Diretrizes Especiais, Artigo 351.

²⁵ Ver, neste caso particular, o que afirma Meganathon: “Esta breve análise histórica da evolução da política linguística na Índia diz-nos como a apreensão sobre o domínio do inglês (como língua colonial que significa a língua do mestre) foi naturalmente aliviada pelo papel que a língua alcançou. Isto apesar dos esforços (políticos e sistêmicos) para conter a sua propagação. Hoje, todas as crianças e pais desejam o idioma” (MEGANATHON, 2011, p. 06).

²⁶ Conforme o Capítulo II: Línguas Regionais.

Conforme Meganathon (2011), o chamado Conselho Consultivo Central sobre Educação, o mais antigo órgão estatutário sobre educação da Índia, teria identificado, entre os anos de 1940 a 1960, cinco questões principais que requereriam atenção: A primeira delas é sobre o número de línguas a se ensinar nos vários níveis de ensino escolar; a segunda, sobre a introdução de segundas e terceiras línguas; a terceira, sobre o lugar e o papel do inglês; a quarta, sobre o lugar e o papel do hindi; e a quinta, sobre o ensino de sânscrito e línguas menores na escola (MEGANATHON, 2011). Daí, ao menos no contexto escolar, os trabalhos realizados por órgãos consultivos educacionais e representantes políticos proporem a chamada “fórmula das três línguas” (MEGANATHON, 2011, p.19), a fim de se encontrar uma saída para o problema. De acordo com Meganathon, a fórmula “trilíngue” teria sido simplificada e aprovada pela Conferência dos ministros-chefes, realizada em 1961, da seguinte maneira: “1. A língua regional ou a língua materna quando esta for diferente da língua regional; 2. Hindi ou qualquer outra língua indiana em áreas de língua hindi; e 3. Inglês ou qualquer outra língua europeia moderna. (GOI, 1962, apud MEGANATHON, 2011, p.5).

A partir dos anos 60, problemas de outra natureza passaram a ser observados: “A Comissão, tendo em conta a diversidade do contexto indiano, recomendou uma fórmula modificada ou graduada em três línguas” (MEGANATHON, 2011, p.05). Tal “fórmula modificada” se resumiria basicamente ao seguinte quadro: “Língua materna ou a língua regional; Língua oficial da União ou a língua oficial associada da União enquanto existir; e 3. Uma língua indiana moderna ou estrangeira não abrangida por (1) e (2) e outras não usadas como meio de instrução. (MOE, 1966, apud MEGANATHON, 2011, p.5).

De um modo geral, a “fórmula das três línguas” apresentou muitos problemas e deficiências, a começar pela eleição da língua regional a ser ensinada. Para ficarmos apenas em um exemplo, quando o hindi foi eleito para ser ensinado em território nacional, as pessoas do sul sentiam-se em desvantagem, sobretudo porque o hindi era amplamente falado na porção norte do país.

Do ponto de vista da língua utilizada pelos educadores no processo educativo, no período de 1993 a 2002, Meganathon nos apresenta o seguinte quadro:

O padrão relativo ao uso do inglês como meio de instrução é bastante diferente. Em 1993, o inglês era utilizado em cinco por cento, 16 por cento e 18 por cento das escolas primárias, primárias e secundárias, respectivamente. Mas em 2002 os números equivalentes eram de 13 por cento, 18 por cento e 26 por cento. Por outras palavras, a tendência das escolas para oferecerem o inglês como meio de ensino aumentou em todos os níveis ao longo da década, com os aumentos mais rápidos a ocorrerem nas escolas primárias e secundárias. (MEGANATHON, 2011, p.20)

Por outro lado, contraposto ao inglês, o hindi também revela crescimento:

A sexta e a sétima pesquisas também relataram quantas escolas ensinavam através dos meios de comunicação em hindi e inglês. As conclusões estão resumidas na Tabela 6. Em 1993, o hindi era utilizado como meio de instrução em 42 por cento das escolas primárias, 41 por cento das escolas primárias superiores e 34 por cento das escolas secundárias. Em 2002, os números tinham aumentado para quase 47 por cento no nível primário, pouco mais de 47 por cento no ensino primário e 41 por cento no secundário. Ou seja, houve um aumento no número de escolas que oferecem ensino médio em hindi em cada nível educacional ao longo da década, mas as escolas secundárias continuaram a ter menos probabilidade de fazer isso do que as escolas primárias e superiores. (MEGANATHON, 2011, p.20)

Para além de tal problemática, dois outros importantes fatores no âmbito das políticas linguísticas da Índia identificados por Meganathon são a inserção crescente da língua inglesa nos currículos escolares e o prestígio da língua inglesa atualmente na Índia: “É particularmente surpreendente que mais de um quarto de todas as escolas secundárias na Índia afirmem agora [2002] oferecer o inglês como meio de ensino” (MEGANATHON, 2011, p.21). E, quanto ao prestígio, afirma:

O Grupo Focal Nacional sobre Ensino de Inglês adotou uma posição forte ao abordar a “questão da língua inglesa”:
O inglês é hoje na Índia um símbolo da aspiração das pessoas pela qualidade na educação e por uma participação mais plena na vida nacional e internacional. As suas origens coloniais agora esquecidas ou irrelevantes, o seu papel inicial na independência da Índia, adaptado ao ensino superior, agora considerado insuficientemente inclusivo social e linguisticamente, o estado atual do inglês decorre da sua presença esmagadora na cena mundial e do reflexo disso na arena nacional. (NCERT 2006:1) (MEGANATHON, 2011, p. 27)

Como reflexo das políticas de ensino da LI na Índia, verifica-se atualmente uma grande disparidade na proficiência dos falantes de LI conforme a classe social dos falantes, de modo que 85% dos alunos de classe social alta, que tiveram acesso a escolarização privada, estudaram a LI no ensino médio como primeira língua e possuem o nível intermediário ou avançado no idioma, enquanto alunos da rede pública de educação a estudam como terceira língua e possuem uma baixa proficiência no idioma, menor até mesmo do que em outros países asiáticos, onde não houve a colonização por ingleses, como China e Japão (Olaizola, 2019). Muitas decisões no âmbito político têm contribuído para este quadro atual, como a abolição da LI da escola primária, mas que não refletem de forma positiva nem mesmo para a qualificação dos estudantes nas línguas regionais. Ou seja, a solução mais eficiente para melhorar os índices de proficiência dos indianos em LI, assim como no Brasil, parece perpassar as questões geopolíticas.

2.5 Perspectivas culturais

Pode-se dizer que os estudos mais recentes sobre cultura são um prolongamento de um extenso debate que atravessou, no mínimo, os últimos três séculos, se ignorarmos as primeiras conceituações e apropriações já na Grécia antiga (BAUMAN, 2012). A multiplicidade de conceitos relativos à palavra cultura e as incompatibilidades, muitas vezes entre estes mesmos conceitos, respondem de certa forma pelos limites do nosso trabalho quanto às apropriações dos termos e às comparações que aqui convém, pois seria meramente impossível mobilizar as categorias discursivas historicamente construídas para significar as diferentes realidades que a palavra cultura contempla. Por isso, cumpre lembrar desde já que o que se encontra em análise comparativa neste trabalho é naturalmente o LD de LI do Brasil e da Índia, e não as culturas desses países. Não obstante, as apropriações das noções culturais presentes nos LD reflitam a forma como os organizadores das coleções entendam que aceção cultural os LD devam refletir, se a do estrangeiro ou a do seu país, se sobre temas mais profundos ou superficiais. Os LD de LI da Índia, por exemplo, estão em consonância com conceitos culturais mais tradicionais e profundos, ligados ao país e à sua história; já as coleções do Brasil estão alinhadas a noções mais “modernas” e à cultura anglo-americana. Quanto a isto, é imprescindível salientar que em virtude de tais alinhamentos teóricos, a presente pesquisa buscou observar quais modelos teóricos melhor se ajustavam ao conteúdo dos LD de LI da Índia e do Brasil. Isto significa que a escolha da orientação teórica veio depois de compreendermos quais eram as apropriações culturais manifestas nas coleções em análise e, a partir daí, o proceder com a escolha das vertentes teóricas que melhor se ajustavam ao conteúdo das coleções em análise.

O trabalho parte, portanto, das apropriações conceituais de cultura pelo LD de LI do Brasil e da Índia, de maneira que tais análises possam nos conduzir à compreensão sobre quais apropriações respondem mais diretamente pelo desenvolvimento/aprofundamento de um senso histórico, estético e intelectual do educando, além, obviamente, sobre quais “perspectivas culturais” possam melhor servir à assimilação do idioma estrangeiro estudado pelo educando, se as coleções de LD do Brasil ou as da Índia. Mas, a tal entendimento, faz-se antes necessário breve exposição sobre as formulações teóricas aqui mencionadas.

É provável que desde a primeira metade do século XX muitos teóricos tenham se dado conta das armadilhas por trás das noções generalistas de cultura. Segundo Zygmunt Bauman:

O problema da noção “totalista” de cultura desse tipo torna-se evidente no momento em que se tenta reformá-lo para que exerça o papel de ferramenta de uma análise específica. O que significa exatamente “a cultura da humanidade”? Seria esse um sistema *stricto sensu*, ou seja, um conjunto de unidades inter-relacionadas e que se comunicam? Se assim for, o que são as unidades, senão “culturas específicas” (nacionais, tribais, grupais em geral), descartadas como “fragmentos arbitrariamente selecionados” ou “apenas porções distinguíveis”? Em que sentido (além do ponto de vista analítico) a cultura da humanidade como um todo constitui de fato uma totalidade, como produto de comparações empíricas e sínteses teóricas? (BAUMAN, 2012, p.134-135)

Se, por um lado, o conceito generalista de cultura torna impossível a análise específica, a ambiguidade do conceito de cultura revela incompatibilidades das inúmeras linhas de pensamento sobre o assunto:

É conhecida a inexorável ambiguidade do conceito de cultura. Bem menos notória é a ideia de que essa ambiguidade provém nem tanto da maneira como as pessoas definem a cultura quanto da incompatibilidade das numerosas linhas de pensamento que se reuniram historicamente sob o mesmo termo. De modo geral, os intelectuais são sofisticados o suficiente para perceber que a similaridade de termos é um guia frágil quando se trata de estabelecer a identidade ou diversidade de conceitos. (BAUMAN, 2012, p. 83)

Fugindo de tais conflitos no âmbito dos conceitos e das noções sobre cultura, o autor Mário Vargas Llosa nos dá em sua obra *A civilização do espetáculo*, noções menos conflituosas sobre a ideia de cultura, relacionando-a às suas fontes mais remotas. Segundo o autor:

A cultura se transmite através da família e, quando esta instituição deixa de funcionar de maneira adequada, o resultado “é a deterioração da cultura” (p. 43). Depois da família, a principal transmissora da cultura ao longo das gerações foi a Igreja, não a escola. Não se deve confundir cultura com conhecimento. “Cultura não é apenas a soma de diversas atividades, mas um estilo de vida” (p. 41), uma maneira de ser em que as formas têm tanta importância quanto o conteúdo. O conhecimento tem a ver com a evolução da técnica e das ciências; a cultura é algo anterior ao conhecimento, uma propensão do espírito, uma sensibilidade e um cultivo da forma, que dá sentido e orientação aos conhecimentos. Cultura e religião não são a mesma coisa, mas não são separáveis, pois a cultura nasceu dentro da religião, e, embora com a evolução histórica da humanidade tenha ido se afastando parcialmente dela, sempre estará unida à sua fonte nutridora por uma espécie de cordão umbilical. A religião, “enquanto dura, e em seu próprio campo, dá um sentido conveniente à vida, proporciona o arcabouço para a cultura e protege a massa da humanidade do tédio e do desespero” (p. 33-34). (LLOSA, 2013, p.13 - 14)

Embora o vasto campo de estudos culturais seja relevante para o nosso entendimento acerca do quadro atual dos estudos sobre cultura, é possível notar que a crise em torno dos

conceitos promoveu também cisões entre uma defesa tradicionalista da ideia de “cultura”, aberta a visões mais conservadoras; e uma defesa mais moderna, aberta a visões progressistas, sobretudo, nos costumes. Disto resultou, certamente em todo o mundo, um sem-número de posicionamentos relativos à ideia de cultura. No presente caso, as diferenças de perspectivas que notamos nos LD de LI do Brasil e da Índia nos levaram a escolher os teóricos que melhor explicariam as perspectivas de abordagem que encontramos nas coleções de LD de ambos os países. Neste sentido, filiar, por exemplo, *A Cultura-mundo*, de Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2011), bem como *A civilização do espetáculo*, de Mario Vargas Llosa²⁷, ao que encontramos em perspectiva cultural nos LD de LI indianos, nos pareceu mais adequado. Indiretamente, as categorias discursivas relativas à ideia de cultura²⁸, desprestigiadas em ambas as abordagens, seriam aquelas que se ajustariam ao contexto do LD de LI brasileiro, exatamente por sua tendência a uma valorização da indústria cultural e da cultura de massas. Daí, portanto, o duplo aproveitamento teórico das discussões sobre cultura, pois a defesa do primado da tradição e da cultura clássica, nestes autores, se dá sob a indústria cultural, a cultura de massas e o entretenimento. Portanto, as linhas teóricas, aqui arroladas, ora se ajustarão às explicações/demonstrações sobre o LD de LI indiano ora ao brasileiro.

De início, mediante tal exposição, talvez cumpra lembrar a recepção de Llosa em *A civilização do espetáculo* (2013), à obra de Gilles Lipovetsky e Jean Serroy:

Ele defende a ideia de que em nossos dias há o enaltecimento de uma cultura global – a cultura mundo – que, apoiando-se no progressivo apagamento das fronteiras operado pela ação dos mercados, da revolução científica e tecnológica (sobretudo no campo das comunicações), vem criando, pela primeira vez na história alguns denominadores culturais dos quais participam sociedades e indivíduos dos cinco continentes, aproximando-os e igualando-os apesar das diferentes tradições, crenças e línguas que lhe são próprias. Essa cultura, diferentemente do que antes tinha esse nome, deixou de ser elitista, erudita e excludente e transformou-se em genuína “cultura de massas”: “Em total oposição às vanguardas herméticas e elitistas, a cultura de massas quer oferecer ao público mais amplo possível novidades acessíveis que sirvam de entretenimento à maior quantidade possível de consumidores. Sua intenção é divertir e dar prazer, possibilitar evasão fácil e acessível para todos, sem necessidade de formação alguma, sem referentes culturais concretos e eruditos. O que as indústrias culturais inventam nada mais é que uma cultura transformada em artigos de consumo de massas”. (LIPOVETSKY apud LLOSA, 2013, p. 23)

²⁷ *A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura* (2013)

²⁸ Tanto Lipovetsky e Serroy quanto Vargas Llosa condenam a cultura de massas e o entretenimento.

As considerações de Llosa sobre o tema central de *A cultura Mundo* (2011), de Lipovetsky, são certamente um importante mote às análises que seguirão no âmbito desta dissertação, vez que o contraponto forte à ideia de cultura que aparece no contexto das coleções de LD de LI do Brasil se associa muito mais àquilo que Lipovetsky (2011) e muitos outros autores, como o próprio Llosa (2013), denominam cultura de massas. Como tal, a cultura de massas não poderia suprir o lugar de fartos atributos que as grandes obras de arte podem suprir no papel de elevar o nível intelectual, melhorar o senso estético do leitor/receptor para o entendimento de temas que, sem elas, dificilmente seria possível alcançar. Pode-se dizer, a título de exemplificação, que nem mesmo as obras destinadas a um público médio poderiam substituir as grandes obras de arte. Segundo Llosa, o mundo anglo-saxão possuía uma ideia clássica de cultura, dividindo-a entre “cultura de sobancelha erguida” e cultura de sobancelha caída. Conforme Llosa, o que distinguiria uma da outra seria “o grau de facilidade ou dificuldade que o fato cultural apresente [aria] ao leitor, ouvinte, espectador ou simples cultor” (LLOSA, 2013, p. 62). E, prosseguindo o seu raciocínio, afirma:

Um poeta como T. S. Eliot e um romancista como James Joyce pertencem à cultura da sobancelha erguida, enquanto os contos e romances de Ernest Hemingway ou os poemas de Walt Whitman à de sobancelha caída, pois são acessíveis aos leitores comuns. Em ambos os casos continuamos dentro do domínio da literatura pura e simples, sem adjetivos. (LLOSA, 2013, p. 62).

E condena Bakhtin pela abolição das fronteiras entre cultura e incultura:

Bakhtin e seguidores (conscientes ou inconscientes) fizeram algo mais radical: aboliram as fronteiras entre cultura e incultura e conferiram dignidade relevante ao inculto, garantindo que o que possa haver de imperícia, vulgaridade e negligência neste âmbito discriminado é compensado por sua vitalidade, seu humor e pela maneira desinibida e autêntica com que representa as experiências humanas mais compartilhadas.

Desse modo foram desaparecendo de nosso vocabulário, afugentados pelo medo de se incorrer no politicamente incorreto, os limites que mantinham a separação entre cultura e incultura, pessoas cultas e incultas. Hoje ninguém é inculto, ou melhor, somos todos cultos. Basta abrir um jornal ou uma revista para encontrar, nos artigos de comentaristas e repórteres, inúmeras referências à miríade de manifestações dessa cultura universal de que somos todos possuidores, como por exemplo “cultura da pedofilia”, “cultura da maconha”, “cultura punk”, “cultura da estética nazista” e coisas do gênero. Agora somos todos cultos de alguma maneira, embora nunca tenhamos lido um livro, nem visitado uma exposição de pintura, assistido a um concerto, adquirido algumas noções básicas dos conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos do mundo em que vivemos. (LLOSA, 2013, p. 62).

No Brasil, o professor e poeta, Ângelo Monteiro, em seu artigo intitulado *Oscar Wilde e a vida como imitação da arte*²⁹, trata de maneira excepcional sobre como as verdadeiras obras de arte respondem pelo desvelar do real, afastando os homens das aparências do mundo. Na análise de *A decadência da mentira*, de Oscar Wilde, Monteiro nos faz perceber que a ficção dos nossos dias se tornou algo factual, com pretensões à “verdade” e que exatamente por tal peculiaridade ela acaba por nos levar à “mentira”. Segundo Monteiro:

Como o interesse fundamental da arte é a sobrevivência da Beleza, sua mentira, sempre bem-vinda, torna-se salvadora. Quando ela não mente, somos então compelidos a mentir, como forma de reagirmos ao desencanto da realidade, porque, então, nada nos resta senão a mísera verdade que nos nega o triunfo sobre a aparência, por meio do domínio da própria aparência. E esta é a grande verdade da arte – a da máscara – e a sua grande pedagogia: a salvação do homem do círculo monótono da realidade.

Hölderlin já nos disse: “O que existe, os poetas o fundam”. E Novalis, outro poeta, acrescentou: “Quanto mais poético, mais verdadeiro”. Como a verdade, em sua radicalidade, se fundamenta no mistério e no *sobrenatural* – portanto, no além da natureza -, terminaremos com a palavra eterna de Jesus de Nazaré: “Onde está o teu tesouro, aí também estará o teu coração” (Mt 6,21). Quem quer o verdadeiro tesouro aspira não ao mundo, mas ao paraíso; não ao tempo, mas à eternidade; quem, porém, busca os tesouros da terra e não cuida de arte, nem de religião, há de se afundar necessariamente na realidade besta que não dá lágrima, mas também não produz nem júbilo, nem gozo, mas apenas o mísero relato das coisas que passarão. (MONTEIRO, 2004, p.207)

Quer dizer, o real não pode ser percebido através dos próprios dados da realidade, mas por meio da mentira que a arte empresta à realidade. Se, por um lado, o objetivo do LD de LI é o de instrumentalizar o aluno quanto ao idioma estudado, por outro, pergunta-se se não é o caso de o LD de LI realizar duplamente o trabalho de, ao instrumentalizar o aluno em uma nova língua, dar-lhe simultaneamente conhecimentos culturais mais profundos que lhe sirvam para o entendimento do mundo que o cerca, a começar pela sua própria “aldeia”.

O problema talvez mais caro da valoração do entretenimento e da cultura de massas em lugar das obras de arte é, sem dúvida, o de desorientar o educando quanto à importância de um ou de outro para a sua compreensão do mundo. Para Llosa:

A literatura *light*, assim como o cinema *light* e a arte *light*, dá ao leitor e ao espectador a cômoda impressão de que é culto, revolucionário, moderno, de que está na vanguarda, com um mínimo esforço intelectual. Desse modo, essa cultura que se pretende avançada, de ruptura, na verdade propaga o conformismo através de suas piores manifestações: a complacência e a autossatisfação. (LLOSA, 2013, p. 32)

²⁹ Da obra *Escolha e Sobrevivência – Ensaio de educação estética* (2004)

Se avaliarmos as definições de Llosa sobre o que se cogita como “cultura avançada”, perceberemos que tal cultura não é outra coisa senão aquela que encontramos nos LD de LI do Brasil. Providos de farto conteúdo oriundo da indústria do entretenimento e da cultura de massas, o LD brasileiro não reflete os fins da formação do educando, mas as realidades dos novos tempos, imposta pelas regras do mercado. Mas tal realidade no Brasil, não se deve esquecer, está de acordo com os propósitos da BNCC. Não importa se os conteúdos dos LD de LI devam servir para tratar de “cultura brasileira” ou corroborar para a elevação intelectual do educando, mas de subsidiá-lo com um repertório vocabular que ele possa manejar sem grandes dificuldades em grupos multilíngues ou em situações em que os assuntos reflitam sobre a chamada cultura-mundo³⁰.

Daí certamente que a visão de Lipovetsky e Serroy (2011) corroboram para o olhar de Llosa, na mesma medida em que a discussão que neles encontramos apontam os problemas que poderemos encontrar nos LD de LI das coleções aqui avaliadas. Conforme Lipovetsky:

Em semelhante civilização, o que resta dos ideais humanistas sobre os quais o Ocidente se construiu? A velha fórmula de Aristóteles – “to anthropeuestai”, “formar bem o homem”, à qual Montaigne acrescentava a necessidade de formá-lo “devidamente” -, tudo aquilo em que se baseava a cultura clássica choca-se de frente com as novas condições de uma sociedade organizada em torno apenas do mercado e que, evidentemente, se preocupa mais com as realidades comerciais que com o espírito. Enquanto a cultura estabelecia como objetivo educar o homem, elevar o gênero humano e moldá-lo da maneira mais correta, a cultura de massa vira radicalmente as costas a esse ideal de aperfeiçoamento em nome do hedonismo individualista e do divertimento generalizado. Daí a interrogação que ele suscita: que mundo está se preparando? Que tipo de homem produz esse tipo de civilização? (LIPOVETSKY, 2011, p. 73)

Em grande medida, os usos da palavra cultura em Lipovetsky/Serroy e Mário Vargas Llosa aparecerão associados às noções de cultura clássica contraposta à cultura de massas. Ou seja, não importa quão largas sejam as noções dos termos, elas emprestam no âmbito dos usos aqui admitidos conotações que opõem a chamada alta cultura, nela inserida a arte erudita, daquilo que possui valor puramente mercadológico e em torno da qual giram o entretenimento e a cultura de massas. Embora o esforço em Lipovetsky (2011) seja o de demonstrar o largo fosso aberto desde que o universo da cultura fora tragado pela indústria cultural, termo cunhado pelos intelectuais da escola de Frankfurt (LIPOVETSKY, 2011), os termos manejados no âmbito dessa discussão admitem a contraposição entre a alta cultura e a cultura de massas, sendo esta uma espécie de anticultura:

³⁰ Ver tópico sobre a BNCC

Por isso muitos intelectuais pronunciaram um discurso crítico contra a cultura de massa. Vilipendiada como produção padronizada e *kitsch*, como alienante e manipuladora das massas, a cultura de massa surge como uma ameaça a pesar sobre o espírito e a “verdadeira” cultura, transformando e caricaturando obras nobres, reduzindo-as à condição de produtos mercantis entregues aos lazeres do entretenimento. Diferentemente das obras elevadas que continuam a comover os homens através dos séculos, a cultura de massa cria produtos estritamente efêmeros, feitos para não durar, apenas para o consumo e os lazeres instantâneos. Se a cultura é o que escapa ao desgaste do tempo criando obras eternas, a cultura de massa não merece o nome de cultura: ela nada mais é que uma das peças do universo mercantil, generalizando o transitório e o perecível, a facilidade e o imediatismo consumistas. Incapaz de criar obras que resistam à prova do tempo, essa não cultura é uma anticultura. (LIPOVETSKY, 2011, p. 72 - 73)

No tocante o uso de elementos da cultura regional/nacional no LD de LI indiano e a sua quase completa ausência no LD de LI brasileiro, temos ainda a observar que para Llosa:

Assim como, segundo Eliot, é indispensável a existência de uma elite para a sua concepção de “alta cultura”, também é indispensável que numa sociedade haja culturas regionais que alimentem a cultura nacional e, simultaneamente, façam parte dela, existam com seu próprio perfil e gozem de certa independência: “É importante que um homem se sinta não só cidadão de uma nação em particular, como também cidadão de um lugar específico de seu país, que tenha suas lealdades locais. Assim como a lealdade à sua própria classe, isso surge da lealdade à família” (p. 52). (LLOSA, 2013, p. 13)

Mediante tal perspectiva de compreensão do problema, temos a notar que não há outros sentidos para as expressões relativas à discussão sobre cultura que melhor seriam apropriados senão estas que aqui estamos apresentando, pois são elas notadamente as categorias que aparecerão arroladas no âmbito da nossa pesquisa a ilustrar as imensas distâncias entre as perspectivas culturais que se poderá encontrar no LD de LI do Brasil em relação ao LD de LI da Índia.

2.6 O livro didático

Visto tratar-se de elemento essencial às comparações e análises deste trabalho, convém certamente que façamos uma breve abordagem do livro didático. Em sua origem, a proposição de uma educação universal orientada à formação dos jovens contribuiu também para a proposição concomitante dos materiais didáticos. Foi precisamente através de sua *Didática Magna* (2001), que Iohannis Amos Comenius, idealizador do ensino universal e do livro

didático, nos apresentou as linhas gerais do seu alentado projeto ainda no século XVII. O livro didático surgiu, portanto, em meio às primeiras definições de Comenius, como ferramenta de intermediação na relação educador/aluno, permitindo ao educador a condição de ministrar conteúdos uniformes a um grupo de diferentes alunos.

Em seu tempo, os livros de que as escolas dispunham não obedeciam a uma “ordem natural” na qual se pudesse notar primeiro a “matéria e depois a forma”³¹. Como pela obra inteira Comenius nos faz enxergar os seus argumentos por comparações e metáforas – quase todas com base na natureza-, parece visível a confusão ainda em seu tempo sobre a ordem da matéria e da forma. De um modo geral, a *Didática Magna* (2001) busca apresentar uma ordem mais próxima do quadro de experiências e realidades humanas em consonância com os valores espirituais cristãos tanto quanto de um campo meramente racionalista e teórico. Por esta razão, se poderá notar também que a ordem das disciplinas o interessava. Conforme o autor:

No mundo das disciplinas, ou seja, nas enciclopédias, por toda a parte, as artes colocam-se em primeiro lugar e, só depois, a respeitosa distância, vêm as ciências e as aplicações, não obstante estas conduzirem a aprender as coisas, e aquelas o método das coisas. 18. (4) Enfim, ensinam-se primeiro regras em abstrato, e só depois se ilustram com exemplos, enquanto que a luz deve preceder a pessoa a quem se quer iluminar o caminho. 19. Resulta de tudo isto que, para corrigir radicalmente o método, é necessário: I. Ter à mão os livros e todo o restante material escolar; II. Formar a inteligência antes da língua; III. Não aprender nenhuma língua a partir da gramática, mas a partir de autores apropriados. IV. Colocar as disciplinas positivas (reales disciplinas) antes das disciplinas linguísticas e lógicas (organicis) [1]. V. Dar exemplos antes de ensinar as regras. (COMENIUS, 2001, p. 65)

Inicialmente, o projeto de Comenius era de que “*tudo pudesse ser ensinado a todos*” (COMENIUS, 2001), devendo os livros didáticos servir às mais diversas áreas do conhecimento do seu tempo, como: a gramática, a física, a matemática, a ética, a dialética, a retórica, a história etc. (COMENIUS, 2001). Tais áreas classificariam os conteúdos que deviam fazer parte do livro didático, respeitando a faixa etária dos alunos. Ou seja, era preciso que os

³¹ De acordo com Comenius: Quase por toda a parte, é o contrário que se faz: apresenta-se a ordem das coisas antes das próprias coisas, embora seja impossível ordenar, quando se não tem ainda o material para ordenar. (...)As escolas ensinam a fazer um discurso antes de ensinar a conhecer as coisas sobre que deve versar o discurso, pois obrigam, durante anos, os alunos a aprender as regras da retórica, e, somente depois, não sei quando, os admitem ao estudo das ciências positivas (*studia realia*), da matemática, da física, etc. Mas, uma vez que as coisas são a substância e as palavras os acidentes; coisa o corpo, palavra o adorno; coisa a polpa, palavra a pele e a casca, deve ser ao mesmo tempo que estas coisas hão-de ser apresentadas à inteligência humana, mas tendo a preocupação de começar a partir das coisas, pois estas são objeto tanto da inteligência como do discurso. (COMENIUS, 2001, p. 64).

conteúdos fossem organizados de modo a progredir em dificuldade, conforme a idade cronológica do estudante e o seu avanço por classes³².

Se avaliarmos por este ponto, veremos que, apesar das muitas mudanças e variações, tal proposição é aquela mesma que vigora ainda hoje no ensino praticamente no mundo inteiro. Mas o seu projeto é antes de tudo um projeto de largas preocupações didáticas, daí seguramente a origem do título da obra³³. É preciso que os conteúdos sejam pensados dentro de modelos didáticos que facilitem o aprendizado do aluno, sem, contudo, negligenciar a profundidade de tal aprendizado.

Para cada área do conhecimento, ele nos apresenta as suas proposições didáticas e dessa forma podemos perceber que as primeiras proposições acerca de um livro didático a ser utilizado em escolas para o processo de educação dos alunos já surge contemplando grande parte dos problemas que se verá em discussão nos próximos séculos no mundo, como: a dificuldade ou a facilidade com que diferentes alunos aprendem³⁴; a divisão das disciplinas e

³² A este respeito, diz Comenius no tópico: *Nestes livros, tudo deverá ser adaptado à índole da idade*: 10. Deve, todavia; haver a preocupação de que, nesses livros, tudo seja adaptado aos espíritos infantis, os quais, por natureza, são inclinados para as coisas agradáveis, jocosas e lúdicas, e aborrecem, em geral, as coisas sérias e severas. Portanto, para que possam aprender as coisas sérias que, a seu tempo, serão de utilidade ao homem sério, e aprendê-las com facilidade e prazer, importa misturar por toda a parte o útil ao agradável, o qual atraia os espíritos por meio dos seus encantos quase contínuos, e os conduza até onde desejamos. (COMENIUS, 2001, p.148)

³³ *Didactica Magna* (título em latim) e *Didática Magna* (título em português). A versão eletrônica aqui utilizada traz ao lado do título os seguintes dizeres: *Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* ou *Processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em siveiarte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez.*

³⁴ Comenius, assim define as inteligências, conforme termos desta discussão do século XVII: Seis espécies de inteligências. 18. Eis que se nos oferece a ocasião para fazer algumas advertências acerca das diferenças das inteligências: umas são penetrantes e outras obtusas, umas são maleáveis e dóceis, e outras duras e obstinadas; umas são, de si mesmas, inclinadas para as letras, e outras deleitam-se em ocupações mecânicas. Destes três grupos de dois, resulta que há seis espécies de inteligências. I 19. Ocupam o primeiro lugar as inteligências penetrantes, ávidas de saber e fáceis de dirigir, que são as mais aptas de todas para os estudos; não sendo senão necessário ministrar-lhes o alimento da sabedoria, desenvolvem-se por si, como plantas de boa qualidade. É necessário apenas usar de prudência, não se lhes permitindo que andem exageradamente depressa, para que não aconteça que definham e se tornem prematuramente estéreis. II 20. Outras são penetrantes mas lentas, sendo, todavia, dóceis. Estas precisam apenas de ser estimuladas. III 21. Ocupam o terceiro lugar as inteligências penetrantes e ávidas de saber, mas indomáveis e obstinadas. Estas são geralmente detestadas nas escolas e consideradas como se nada houvesse a esperar delas. Todavia, costumam tornar-se homens de valor, se são bem orientadas. A história ofereceu-nos um exemplo em Temístocles, grande chefe dos Atenenses: em adolescente, era de caráter tão altivo que o seu mestre lhe disse: «Meu rapaz, não virás a ser nada de medíocre: ou serás um grande bem para a pátria, ou um grande mal» [10]. E quando, mais tarde, alguém mostrava estranheza pela transformação operada na sua maneira de ser, ele costumava dizer: «Os poldros selvagens tornam-se os melhores cavalos, se são devidamente disciplinados» [11]. O que, efetivamente, se verificou no Bucéfalo de Alexandre Magno. Vendo Alexandre que seu pai, Filipe, queria desfazer-se, como de coisa inútil, de um cavalo que, porque demasiado selvagem, não suportava que ninguém o montasse, exclamou: «Que cavalo perdem estes que, por imperícia, se não sabem servir dele!» E tratando o cavalo com arte admirável, sem lhe dar açoites, conseguiu, não só nessa altura, mas durante a vida, fazer-se transportar por ele, não sendo possível encontrar em todo o mundo um cavalo mais generoso que aquele e mais digno de tão grande herói. Plutarco, depois de contar esta história, acrescenta: «Aquele cavalo adverte-nos de que muitas inteligências, nascidas bem, definham por culpa dos educadores, que transformam

a sua organização, conforme os critérios didático-metodológicos; a organização dos conteúdos em conformidade com a idade do aluno; a estética do livro didático³⁵; a ornamentação das escolas etc.

Demais, o surgimento dos mais diversos modelos pedagógicos ao longo dos séculos revela como marca do processo educativo a preocupação com os materiais didáticos. Satisfazendo a uns, e desagradando a outros, o livro didático continua a resistir com força às mudanças do tempo, evidenciando que algo que sirva à manutenção de uma base de conteúdos comuns ainda se faz necessário ao ato de educar nas escolas, sem o qual, qualquer outro substituto certamente abrigaria qualidades muito próximas daquelas que ainda existem hoje nos livros didáticos.

No Brasil, a pesquisa acadêmica tem demonstrado que a legislação sobre o livro didático remonta à época da transferência da Corte portuguesa para o Brasil:

Outro aspecto da política pública de livro didático refere-se à legislação. Contra um veredicto de que a legislação sobre o livro didático só passa a existir depois de 1930 (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1993), Bocchi (2005) sumaria as leis do Império (ou melhor, desde a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808), que direta ou indiretamente dizem respeito ao livro didático, ou seja, desde as que mencionam explicitamente títulos de livros a serem adotados nas escolas, até as que regulam as

cavalos em asnos, porque não sabem educar jovens ardorosos e livres» [12]. IV 22. Ocupam o quarto lugar as inteligências dóceis e, ao mesmo tempo, ávidas de saber, mas lentas e obtusas. Estas podem seguir as pegadas das que vão à frente, mas, para que o consigam, deve condescender-se com a sua fraqueza, nada lhes impondo violentamente, nada lhes exigindo severamente, mas antes, e em tudo, tolerando-as, ajudando-as, animando-as, estimulando-as, com benignidade, para que não desanimem. Embora estas cheguem à meta mais tarde, o resultado é, todavia, de mais longa duração, como costuma acontecer com os frutos serôdios. Assim como é mais difícil imprimir um selo no chumbo mas, uma vez impresso, dura mais tempo, assim também, muitas vezes, estas inteligências conservam os conhecimentos durante mais tempo que as outras, e as coisas por elas observadas, ainda que uma só vez, não se lhes escapam tão facilmente. Não devem, por isso, ser afastadas das escolas. V 23. O quinto lugar é ocupado por alguns de inteligência obtusa e, além disso, lentos e preguiçosos. Estes, a não ser que uma invencível obstinação a isso se oponha, podem ainda corrigir-se, mas é necessário muita prudência e muita paciência. VI 24. Ocupam o último lugar os de inteligência débil e, ao mesmo tempo, da natureza torcida e maligna; na sua maioria é gente perdida. Mas porque é certo que, para toda a espécie de males, se pode encontrar na natureza um antídoto [13], e que as árvores estéreis por natureza se podem tornar frutíferas por uma plantação conveniente, não deve desesperar-se de todo, mas ver se, ao menos a obstinação pode ser vencida e removida. Se isso não for possível, deverá então pôr-se de lado esse pedaço de madeira torcida e nodosa, com a qual em vão se esperará construir um Mercúrio. «Não convém cultivar nem regar a terra arenosa», disse Catão [14]. No entanto, destas inteligências tão degeneradas, apenas se encontrará uma em mil, o que é uma prova insígne da benignidade de Deus. 25. O resumo do que foi dito encontra-se na seguinte sentença de Plutarco: «Não está nas mãos de ninguém que os seus filhos nasçam com estas ou aquelas qualidades; mas, que se tornem bons por meio de uma boa educação, está em nosso poder» [15]. Eis o que ele diz: «está em nosso poder». Efetivamente, é certo que, de qualquer mergulhão, o agricultor consegue fazer uma árvore, utilizando a mesma arte em toda a plantação. (COMENIUS, 2001, p. 50-51)

³⁵ Para aliciar as crianças, adornem-se os livros com títulos bonitos. 11. Que os livros sejam também ornados com títulos que, pela sua suavidade, aliciem a juventude, e, ao mesmo tempo, expressem elegantemente todo o conteúdo do livro. Espero que esses títulos sejam tirados das espécies dos jardins dessa ameníssima propriedade que é a escola. Efetivamente, porque a escola se compara a um jardim, porque é que o livrinho da primeira classe se não há-de chamar Canteiro de violetas, o da segunda Roseiral e o da terceira Vergel, etc.? [5]. (COMENIUS, 2001, p. 148)

condições de produção de livros, como os impostos sobre a importação de papel ou tinta ou a instituição da censura. (MUNAKATA, 2012, p. 188-189)

Ao longo do século XX as inúmeras correntes pedagógicas tomaram os mais diversos posicionamentos acerca dos manuais didáticos como mediadores do processo educativo. Para alguns críticos os livros didáticos seriam “anacrônicos” e possuiriam um “caráter de simplificação e vulgarização³⁶ do conhecimento” (PANIAGO, 2013, p.12), para outros, seriam “*muletas de professores mal preparados*”. (MUNAKATA, 2012, p. 192). Ao que se pode notar, ainda que se tome tais generalizações como parcialmente válidas, elas nos levariam a concluir que esta lógica seja aplicável a todas as disciplinas e conteúdos, quando, no fundo, é possível observar que nem tudo resulta em “simplificação ou vulgarização”, como também em “despreparo dos educadores”. Conforme Dermeval Saviani:

(...) os livros didáticos serão o instrumento adequado para a transformação da mensagem científica em mensagem educativa. Nota-se, ainda, que nesse caso, o livro didático é não somente o instrumento adequado mas insubstituível, uma vez que os demais recursos não se prestam para a transmissão de um corpo de conhecimentos sistematizados como o é aquele que constitui a Ciência-produto. (SAVIANI, 1996, p. 110)

Levando-se em conta que a primeira edição de *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (SAVIANI, 1996) - excerto acima - é da década de 80, pode-se dizer que a atualidade da afirmação ainda permanece. A obra continua a ser citada por diversos pesquisadores, chegando a merecer diversas edições ao longo dos anos, e alcançado mesmo a última década. Mas o que tem validado a afirmação de Saviani nos dias de hoje, em um mundo movido pela tecnologia e pelas imagens? De acordo com Paniago:

Dos trabalhos analisados sobre o manual didático, apenas as produções de Alves (2001; 2005) apontam para a superação/eliminação desse instrumento de trabalho do professor, hegemônico em sala de aula, pois consideram as condições materiais contemporâneas, que incluem tecnologias mais avançadas, propícias a tal propósito. As preocupações que permeiam as pesquisas sobre manuais didáticos não dizem respeito a tal superação, ao contrário, estão voltadas para a sua reformulação, à melhoria da qualidade, à adequação às necessidades de reprodução do capital, com base na formulação de novas metodologias. Especificamente sobre os manuais de ciências, as discussões relacionam-se mais diretamente à linearidade das informações, à fragmentação do conhecimento, à contextualização dos conteúdos. (PANIAGO, 2013, p.73)

³⁶ Ou seja, “transposições didáticas” do saber erudito, acadêmico. (MUNAKATA, p. 11)

Paniago nota que as pesquisas recentes não tratam especificamente da superação do livro didático, mas de sua reformulação e melhoria da qualidade, e completa: “*Nesse sentido, o que se busca é dar ao manual didático propriedades que fogem a sua concepção e função de simplificação e vulgarização do conhecimento e do trabalho didático*” (PANIAGO, 2013, p.73). Embora outros autores citados por ela, como Souza, revelem preocupações com a fragmentação dos conteúdos: *São tantos os fragmentos que não se reconhece mais o quê e como a humanidade se constituiu ao longo de sua história* (SOUZA, 2010, Apud PANIAGO, 2013, p. 73), percebe-se que grande parte dos estudos está amparada na atualização e renovação dos materiais didáticos em lugar de suplantá-los, mesmo com o auxílio de múltiplos meios tecnológicos disponíveis hoje. O debate é, portanto, e, especialmente, sobre os meios de renovação dos materiais didáticos tendo como fundamento as formas de transferência didática do saber “erudito e acadêmico” (MUNAKATA, 2012, p. 11), como visto há pouco.

Relativamente à substituição do livro didático, também em países onde o ensino é considerado de elevada qualidade, como em determinados países europeus³⁷, o livro didático continua a ser o elemento de mediação na relação professor/aluno. No Brasil, o registro de experiência com o uso de materiais alternativos ao livro didático aponta para certa precariedade dos materiais utilizados:

A pesquisa sobre livros didáticos não pode deixar de lado os materiais que aparecem como seus sucedâneos. Esse é o caso das apostilas dos chamados “sistemas de ensino” – pacotes didáticos –, incluindo materiais impressos e assessoria pedagógica, vendidos por empresas de ensino privado às escolas e mesmo às prefeituras. Santos (2009) examinou a utilização desses materiais por escolas, colhendo a opinião de professores e diretores. Já Boim (2010) investigou o material apostilado de história que o governo do estado de São Paulo introduziu mediante uma nova proposta curricular, elaborada em 2007 para entrar em vigor a partir de 2008. Na sua avaliação, esse material, extremamente precário tanto na organização dos conteúdos como nas metodologias de ensino que prescreve, acaba reduzindo a autonomia do professor. Em todo caso, ao contrário do que se poderia esperar, não é unânime a condenação a esse material, seja do “sistema de ensino”, seja do governo paulista. (MUNAKATA, 2012, P.191)

Para além da discussão sobre a qualidade dos materiais didáticos, nota-se que a relação entre livro e mercadoria, como no fragmento acima, tem sido temática de muitas análises envolvendo o livro didático. Conforme Munakata:

(...) devem-se incluir, como temas de pesquisa, aqueles que se referem a cada momento do ciclo da produção, circulação, distribuição e consumo do livro didático, sempre levando em conta as especificidades que marcam essa mercadoria. (...) Uma

³⁷ Conforme Kazumi Munakata em seu artigo *O livro didático: alguns temas de pesquisa* (2012), há diversos Centros de Pesquisa sobre livros didáticos na Europa a fim de discutir o assunto.

das especificidades do livro didático é que essa mercadoria não se coloca simplesmente no mercado à espera do seu consumidor, mas a sua produção e sua distribuição são, em muitos países, reguladas pela mediação do Estado, havendo casos em que este assume a própria função de produzir o livro único. (...) A análise da produção do livro didático também traz à tona a diversidade dos sujeitos que dela participam: autores, editores de texto, editores de arte, redatores, preparadores de texto e revisores, leitores críticos, consultores, pessoal de publicidade e marketing, divulgadores etc. (MUNAKATA, 2012, p.186-187)

Mas a vinculação do livro didático a uma mercadoria talvez não seja a única que tenha ocupado a pesquisa acadêmica. A relação de tal “mercadoria” – o livro didático - com o “mercado” - a escola - também tem merecido a atenção:

O livro didático, então, é uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola. Esta, como mostram Vincent, Lahire e Thin (2001), é uma instituição recente, que foi se consolidando a partir do século XVII, apresentando como traços principais: a. “[...] espaço específico, separado das outras práticas sociais [...]” (ibidem, p. 28), para transmissão cultural de modo sistemático; b. “[...] pedagogização das relações sociais de aprendizagem [...] ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto à prática dos mestres [...]” (ibidem, p. 28); c. “sistematização do ensino”, possibilitando “a produção de efeitos de socialização duráveis” (ibidem, p. 30); d. “lugar de aprendizagem de formas de exercícios do poder” (ibidem, p. 30), que aparece como impessoal; e. Instituição da “[...] forma social constitutiva do que se pode chamar uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo [...]” (ibidem, p. 35). (MUNAKATA, 2012, p.185)

O último ponto cuja abordagem consideramos relevante é o da materialidade. Quase que exclusivamente, fartos estudos sobre o livro didático mantêm alguma relação com as obras do historiador francês Roger Chartier, reconhecido por muitos por sua contribuição à história do livro e renovação dos estudos nesta área. Segundo o autor:

Contra a representação [...] do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. (CHARTIER apud MUNAKATA, 2012, p.183)

Em complemento a esta afirmação, temos em Munakata (2012) a seguinte observação:

A noção de materialidade, em suma, remete à materialidade das relações sociais em que os livros (inclusive didáticos) estão implicados. Na esfera da produção, diversas modalidades de trabalho concorrem para que o livro venha à luz. Esses trabalhos são geralmente executados por diversos trabalhadores em suas especializações (editores, revisores, paginadores, artes-finalistas, impressores, encadernadores etc.), embora não seja impossível que todos esses trabalhos especializados sejam realizados por um só trabalhador ou por um punhado deles (MUNAKATA, 1997). A circulação, em se tratando de livro didático no Brasil, é uma operação complexa, exatamente pela

materialidade desse objeto: imagine-se, por exemplo, a logística envolvida para que os 160 milhões de exemplares, adquiridos pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), cheguem simultaneamente no início do ano letivo em todos os recantos do território brasileiro. (MUNAKATA, 2012, p. 184)

Chegando a este ponto, cremos que as nossas considerações acerca do livro didático já sejam suficientes no âmbito do nosso trabalho. Cabe, contudo, antes de encerrarmos esta breve abordagem, algumas indagações: se à luz dos estudos mais recentes, o livro didático tem sido encarado sob os mais diversos aspectos, como materialidade, recepção pelo leitor, o lado mercadológico por trás das publicações, o processo de editoração e distribuição, a construção de sentidos do mundo e a influência exercida sobre os leitores, qual a razão de os LD de LI das coleções brasileiras, aqui em análise, continuarem a ignorar tais dimensões do livro didático? Seria proposital? Quanto ao livro didático de língua inglesa das coleções indianas, cotejadas nesta pesquisa com as coleções brasileiras, merece destaque o fato de muitas das considerações que encontramos em Comenius fazerem parte das proposições didáticas daquelas coleções, revelando, assim, uma coerência entre a ordem dos conteúdos e das atividades com as formas de aprendizado mais profundas e consistentes.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Entre as possibilidades metodológicas indicadas pelos estudos acadêmicos, a exemplo dos estudos de Odília Fachin e João Bosco Medeiros³⁸, cremos que o critério comparatista³⁹ seja aquele que melhor se ajuste aos propósitos do presente estudo. Por ele será possível o cotejo entre as coleções de LD de LI do Brasil e da Índia. A análise comparativa dar-se-á por meio de duas coleções de LDs de LI de séries correlatas ao ensino médio da Índia *Woven Words: Textbook in English* (2006); e *Higher Secondary Course – English, Class XI e XII* (2016) com duas coleções de LDs de LI brasileiras, ambas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, uma da editora SM, circunscrita à coleção *New alive high* (2020) e a outra, da coleção *Way to go* (2013).

O exame comparativo contemplará, portanto, os livros didáticos das coleções supracitadas, em conformidade com o emprego das políticas linguísticas orientadoras do ensino de língua inglesa nestes países e, por conseguinte, verificáveis nos LD de LI em análise. Serão elementos das comparações: A seleção de textos literários e não literários, a metodologia do trabalho com os textos, as estratégias de compreensão dos conteúdos literários e gramaticais, o uso de ilustrações, a abordagem cultural idealizada para os LD de cada país e, por fim, uma análise não comparativa das implicações da BNCC na orientação das competências a serem trabalhadas pelas escolas e na construção dos currículos escolares do Brasil.

O método comparativo aqui empregado consistirá em exposição, análise/explicação⁴⁰ e demonstração. Primeiramente, a exposição estará ancorada nos materiais didáticos das coleções escolhidas para análise, juntamente com as bibliografias complementares sobre cultura, políticas linguísticas, BNCC, PCNs, história da educação e do ensino de LI na Índia e no Brasil. Em segundo lugar, as análises comparativas acontecerão simultaneamente às exposições, haja vista que as análises dependerão

³⁸ O presente trabalho se valerá das obras: *Redação científica*: MEDEIROS, João Bosco. *A prática de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo: Atlas, 2006. *Fundamentos de metodologia*. FACHIN, Odília. São Paulo: Saraiva, 2006.

³⁹ Conforme Medeiros, “*O método comparativo visa explicar semelhanças e dessemelhanças por meio de observações de duas épocas, ou dois fatos*” (MEDEIROS, p. 43). E conforme Fachin: “*Consiste em investigar coisas ou fatos e explicá-los segundo suas semelhanças e suas diferenças. Geralmente, o método comparativo aborda duas séries ou fatos de natureza análoga, tomados de meios sociais ou de outra área do saber, a fim de se detectar o que é comum a ambos*”. (FACHIN, 2006, p. 40)

⁴⁰ Tais noções serão empregadas de acordo com as definições de Odília Fachin (2006) e João Bosco Medeiros (2006)

também dos conteúdos apresentados nas coleções didáticas. Em terceiro lugar, as distinções entre as concepções culturais do LD de LI da Índia em relação às do Brasil serão feitas por meio das demonstrações comparativas das coleções e especialmente através do fulcro teórico que aparece no tópico sobre cultura. De certa maneira, os três componentes metodológicos: exposição, análise e demonstração andarão conjuntamente, pois à medida em que avançarmos nas exposições e análises, avançaremos também em demonstrações.

Do ponto de vista das variáveis que serão operadas pelo método comparativo, temos a observar que em virtude da forte oposição entre as noções relativas à cultura de massas e à alta cultura, o trabalho mobilizará variáveis dicotômicas⁴¹ que deverão favorecer à exposição/demonstração do quadro de contrastes entre as coleções de LD de LI do Brasil e da Índia. Assim, o método comparativo, ancorado em tais variáveis, deverá aclarar seguramente os métodos didáticos das coleções em análise e responder basicamente a: Como é o trabalho com textos nestas coleções? Tais textos são de caráter literário ou não literário? Estão associados às artes ou à cultura de massas? Quais são os objetivos a serem alcançados nas atividades de cada coleção? Tais objetivos são suscetíveis de serem atingidos? Como se dá o processo de assimilação da LI pelo educando? Ele precisará mobilizar um número maior de recursos memorativos através de qual método didático? Qual das propostas didáticas poderá responder por uma melhor inserção do educando no mundo atual, aquela que o ajuda a pensar a partir dos elementos da sua própria cultura ou aquela que o leva a refletir sobre conteúdos triviais associados a outras culturas de LI? Como são desenvolvidas as questões gramaticais de LI? Quais são os objetivos dos trabalhos com a gramática? Tais objetivos são factíveis ou não? Quer dizer, na medida em que apresentarmos o LD de LI das coleções escolhidas, o método comparativo deverá ser capaz de responder a todas estas indagações.

Para além da aplicabilidade do método aqui descrito, o trabalho possibilitará, por outra via, a externalização dos propósitos da BNCC, dos PCNs, das políticas linguísticas de cada país; de modo que, através de uma visão de conjunto, se possa vislumbrar também a validade dos juízos aqui arrolados.

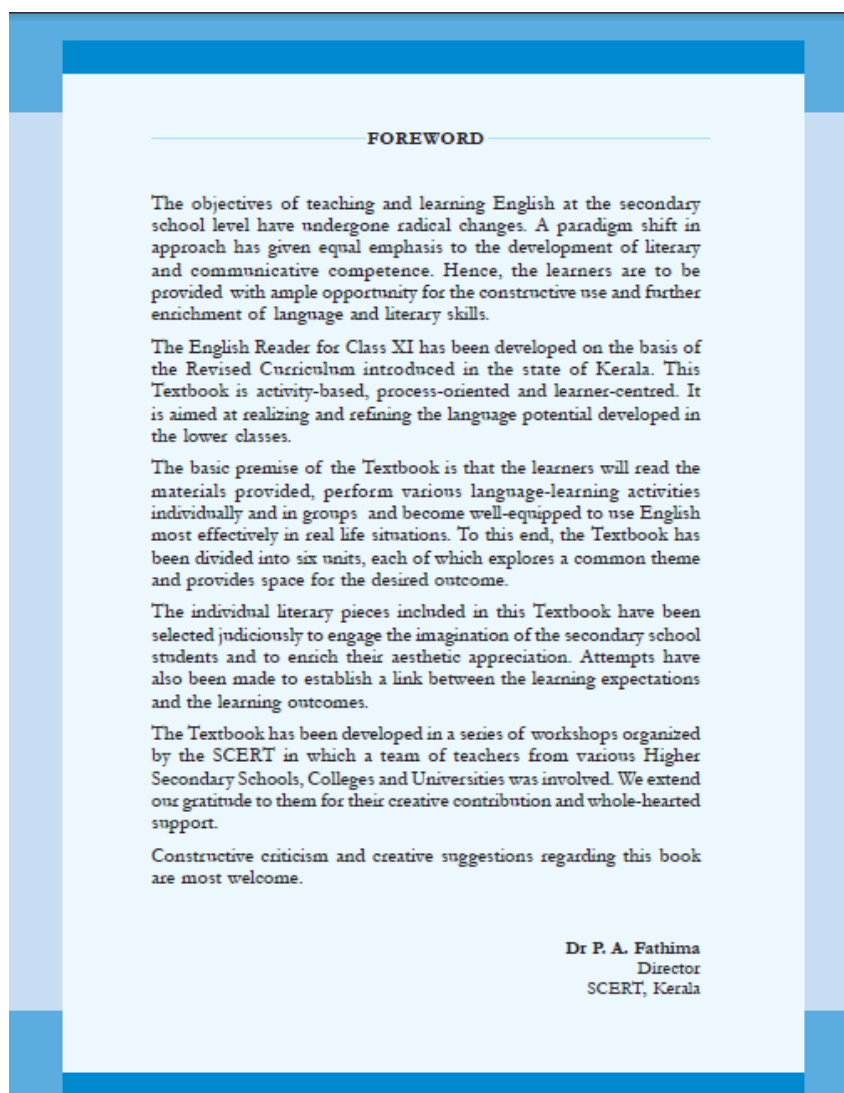
⁴¹ De acordo com Fachin, as variáveis dicotômicas “são constituídas de partes separadas e distintas. Fazem parte de um único atributo, como homem ou mulher; singular ou plural; dia ou noite; rural ou urbano. São as variáveis que simplesmente divergem pela afirmação ou negação de uma das posições, pertencentes à mesma série” (FACHIN, 2006, p. 74-75)

4. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA DO BRASIL E DA ÍNDIA

4.1. Apresentação do livro didático de Língua Inglesa da Índia e do Brasil

Mostraremos, aqui, alguns exemplares selecionados para este trabalho comparativo do livro didático de LI da Índia e do Brasil. Convém apresentar certos contrastes entre cada perspectiva pedagógica e didático-metodológica das coleções já desde o prefácio, sumário e capas. Também será feita análise das capas de outros livros didáticos de LI a fim de se reforçar os argumentos apresentados. No caso indiano, temos a seguinte apresentação:

Figura 2: Prefácio do LD Higher Secondary Course- Class XI



Fonte: Higher Secondary Course – English, 2016 – Class XI

Segue, abaixo, tradução nossa do Prefácio do livro de Língua Inglesa utilizado na Índia *Higher Secondary Course – English – Class XI* (2016), cuja autoria é atribuída a uma equipe composta por quinze especialistas do State Council of Educational Research and Training (SCERT), sendo o Dr. Raveendran Nair o Diretor Acadêmico e Chefe do Departamento de Currículo do (SCERT):

PREFÁCIO

Os objetivos de ensinar e aprender inglês no ensino médio passaram por mudanças radicais. Uma mudança de paradigma na abordagem deu igual ênfase ao desenvolvimento da competência literária e comunicativa. Assim, os alunos devem ter amplas oportunidades para o uso construtivo e enriquecimento adicional das habilidades linguísticas e literárias.

O Leitor de Inglês para a Classe XI foi desenvolvido com base no Currículo Revisado introduzido no estado de Kerala. Este livro didático é baseado em atividades, orientado a processos e centrado no aluno. Destina-se a perceber e refinar o potencial linguístico desenvolvido nas classes iniciais.

A premissa básica do livro didático é que os alunos lerão os materiais fornecidos, realizarão várias atividades de aprendizado de idiomas individualmente e em grupos e ficarão bem equipados para usar o inglês de maneira mais eficaz em situações da vida real. Para tanto, o Livro Didático foi dividido em seis unidades, cada uma delas explorando um tema comum e dando espaço para o resultado desejado.

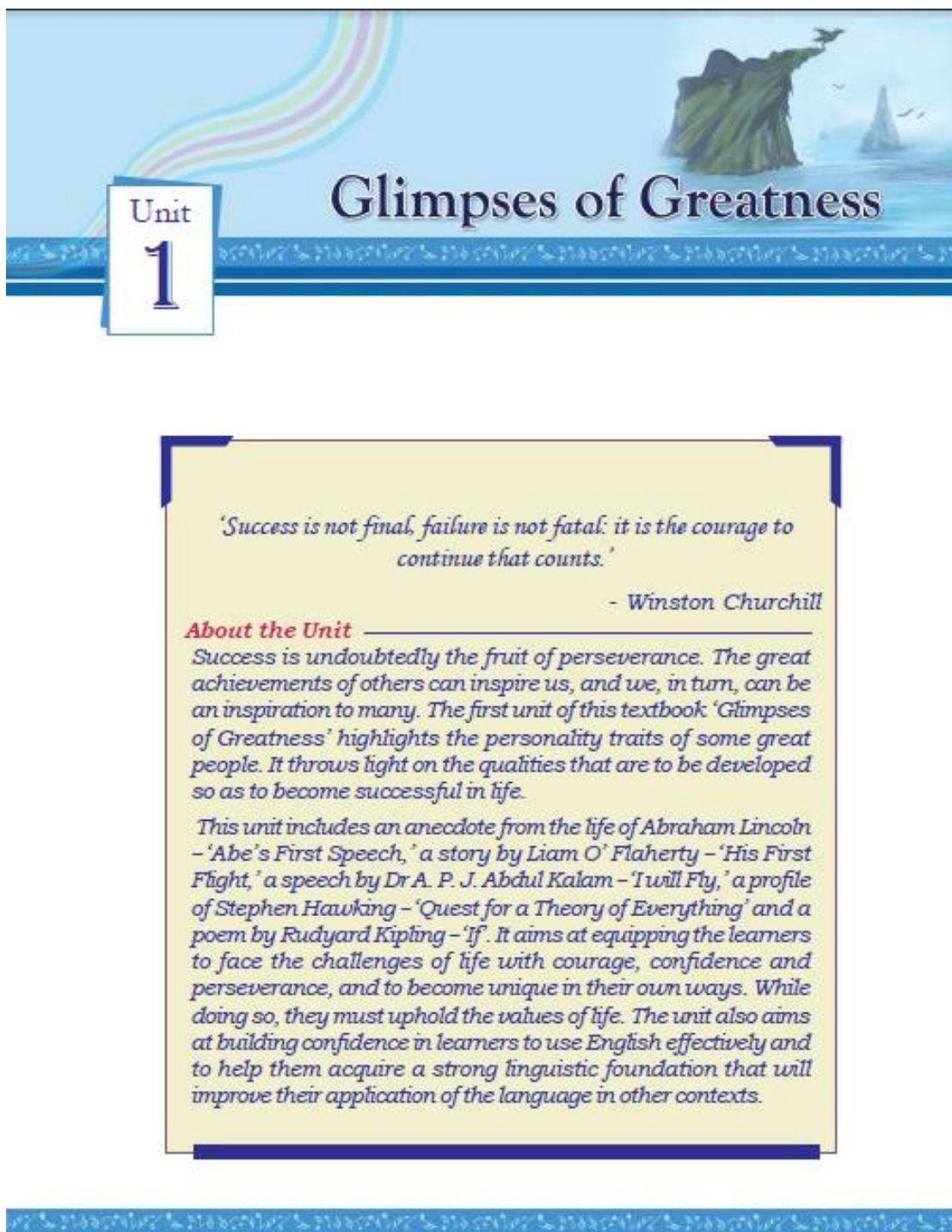
As peças literárias individuais incluídas neste Manual foram selecionadas criteriosamente para envolver a imaginação dos alunos do ensino médio e enriquecer sua apreciação estética. Também foram feitas tentativas para estabelecer uma ligação entre as expectativas de aprendizagem e os resultados da aprendizagem.

O Livro Didático foi desenvolvido em uma série de oficinas organizadas pelo SCERT nas quais uma equipe de professores de várias Escolas Secundárias Superiores, Faculdades e Universidades esteve envolvida. Estendemos nossa gratidão a eles por sua contribuição criativa e apoio de todo o coração.

Críticas construtivas e sugestões criativas sobre este livro são muito bem-vindas. (SHARMA, Ram Janma, 2016, tradução nossa)

O prefácio do livro *Class XI*, da coleção *Higher Secondary Course – English –*, publicado no ano de 2016 no estado indiano de Kerala, já nos mostra um profundo grau de assimetria com o LD de LI brasileiro em análise. Nota-se desde o princípio, a atenção dada à seleção criteriosa dos textos literários, característica que se repete em outras coleções de livro didático de língua inglesa da Índia, como a supracitada obra *Woven Words*. A exploração do texto literário faz-se de modo a despertar a imaginação do educando, entre muitas outras questões interessantes e importantes que não aparecem no prefácio, mas que serão vistas ao longo da nossa análise. Convém lembrar também que cada unidade, entre as seis unidades do livro, é introduzida por um pensamento de alguma personalidade, como veremos a seguir:

Figura 3: Abertura de unidade do Higher Secondary Course – Class XI



Fonte: Higher Secondary Course – Class XI, 2016.

A Unidade I do livro é aberta com o pensamento de Winston Churchill, que diz: “O sucesso não é final, o fracasso não é fatal: é a coragem de continuar que conta.” E segue:

Sobre a Unidade

O sucesso é, sem dúvida, fruto da perseverança. As grandes conquistas dos outros podem nos inspirar, e nós, por sua vez, podemos ser uma inspiração para muitos. A primeira unidade deste livro “Glimpses of Greatness” destaca os traços de personalidade de algumas grandes pessoas. Ele lança luz sobre as qualidades que devem ser desenvolvidas para se tornar bem-sucedido na vida.

Esta unidade inclui uma anedota da vida de Abraham Lincoln -- 'Abe's First Speech', uma história de Liam O' Flaherty -- 'His First Flight', um discurso do Dr. APJ Abdul Kalam --'I will Fly', um perfil de Stephen Hawking -- 'Quest for a Theory of Everything' e um poema de Rudyard Kipling --'If'. Ele destina-se a preparar os alunos para enfrentar os desafios da vida com coragem, confiança e perseverança, e para se tornarem únicos em seus próprios caminhos. Ao fazê-lo, eles devem defender os valores da vida. A unidade também visa a desenvolver confiança nos alunos para usar o inglês de forma eficaz e ajudá-los a adquirir uma base linguística sólida que melhorará sua aplicação do idioma em outros contextos. (FATHIMA e STATE COUNCIL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND TRAINING, 2016, p. 07)

As unidades são sempre introduzidas por reflexões que estimulam o educando à iniciativa, ao esforço e ao despertar da curiosidade para os conteúdos que serão estudados. Visam, como nos lembram os autores, a inspirar a “coragem, a confiança e a perseverança” a fim de que se tornem “únicos em seus próprios caminhos”.

Na página seguinte, veremos que o livro se encontra dividido em seis unidades que compreendem os seguintes conteúdos:

Figura 4: Conteúdos do LD *Higher Secondary Course – English – Class XI*

CONTENTS		
UNIT 1	GLIMPSSES OF GREATNESS	<i>Pages 07 - 37</i>
<input type="checkbox"/>	His First Flight	- Liam O'Flaherty
<input type="checkbox"/>	I will Fly	- Dr A. P. J. Abdul Kalam
<input type="checkbox"/>	Quest for a Theory of Everything	- Kitty Gail Ferguson
<input type="checkbox"/>	If (Poem)	- Rudyard Kipling
UNIT 2	WORDS AND DEEDS	<i>Pages 38 - 71</i>
<input type="checkbox"/>	And then Gandhi Came	- Jawaharlal Nehru
<input type="checkbox"/>	The Price of Flowers	- Prabhat Kumar Mukhopadhyay
<input type="checkbox"/>	Death the Leveller (Poem)	- James Shirley
UNIT 3	BEYOND THE HORIZON	<i>Pages 72 - 100</i>
<input type="checkbox"/>	Sunrise on the Hills (Poem)	- H. W. Longfellow
<input type="checkbox"/>	The Trip of Le Horla	- Guy de Maupassant
<input type="checkbox"/>	The Sacred Turtles of Kadavu	(A Fijian Legend)
UNIT 4	BRAVING THE HAZARDS	<i>Pages 101 - 129</i>
<input type="checkbox"/>	Disasters and Disaster Management in India	- Anjana Majumdar
<input type="checkbox"/>	The Serang of Ranaganji	- Dr A. J. Cronin
<input type="checkbox"/>	The Wreck of the Titanic (Poem)	- Benjamin Peck Keith
UNIT 5	HARMONY OF LIFE	<i>Pages 130 - 161</i>
<input type="checkbox"/>	Gooseberries	- Anton Chekhov
<input type="checkbox"/>	To Sleep (Poem)	- William Wordsworth
<input type="checkbox"/>	Going out for a Walk	- Max Beerbohm
UNIT 6	LEAPS AND BOUNDS	<i>Pages 162 - 182</i>
<input type="checkbox"/>	The Cyberspace	- Esther Dyson
<input type="checkbox"/>	Is Society Dead?	- Andrew Sullivan
<input type="checkbox"/>	Conceptual Fruit	- Thaisa Frank

Fonte: *Higher Secondary Course – English – Class XI*, 2016

O índice do LD de LI nos revela, em comparação com o texto prefacial, que ambos estão íntima e verdadeiramente vinculados à proposta e ao conceito do LD. Tal vínculo, como se nota, evidencia o lugar de relevância dos materiais didáticos no âmbito do Conselho

responsável pela elaboração do livro didático indiano; especialmente, se observarmos a atenção dedicada à seleção dos textos, nos quais aparecem escritores e poetas da envergadura de Henry Wadsworth Longfellow, Gui de Maupassant, Anton Chekhov, William Wordsworth e autores indianos como: A. P. J. Abdul Kalam⁴², Prabhat Kumar Mukhopadhyay, Rudyard Kipling. Talvez o mais relevante nesta lista de insígnies autores não seja apenas a sua importância no contexto das letras, visto que em coleções de LD de LI do Brasil é possível encontrar referências a Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade, mas o tratamento que lhes é dado. Do ponto de vista das obras e biografias, tal tratamento, nas coleções brasileiras, é sempre resumido e superficial. Nas indianas, contudo, tanto podemos encontrar dados biográficos dos autores, como longos textos a serem discutidos e analisados. Nas coleções brasileiras, raramente encontramos a biografia e/ou obra de autores que contribuíram para as artes e as ciências. E, quando há, as atividades exploram aspectos irrelevantes, como se vê a seguir:

Figura 5: Atividade do LD *New alive high*.

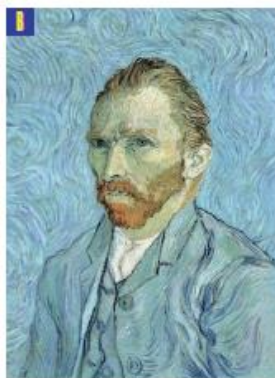
8. Whose bio is it? Replace the letters with the preposition in, on or at to complete these short biographies. Use your notebook. I: A-in, B-At, C-on; II: D-on, E-At, Fin; III: G-on, H-on, I-in.

- I** Artist, painter, born **A** 1853 in Zundert, Netherlands. His famous works include *Starry Night*, *The Bedroom*, *Irises*, *Sunflowers*. **B** a young age, he was melancholy – he shared the name and birthdate with his dead brother. He died **C** July 29, 1890. (Post-Impressionism)
- II** Artist, inventor, scientist born **D** April 15, 1452, in Vinci, Italy. **E** the age of 20, he was already recognized as a master artist. He died **F** 1519 in Amboise, Kingdom of France. His famous works were *Mona Lisa*, *The Last Supper*, *The Vitruvian Man*. (High Renaissance)
- III** Poet, journalist, born **G** Oct. 31, 1902, Itabira, Brazil – died **H** Aug. 17, 1987. The first of his numerous collections of poetry, *Alguma poesia* (*Some Poetry*), written **I** 1930, demonstrates both his affinity with the Modernist movement and his own strong poetic personality. (Modernism)

- Write in your notebook the correct combination of numbers–letters to match each biography to the correct notable person below. I-B, II-A, III-C.



Leonardo da Vinci, engraved portrait by J. Possewhite, 1835. 68,5 × 88,9 cm (27 × 35 in).



Self portrait, oil on canvas by Vincent van Gogh, 1889. 65 × 54,5 cm (25,59 × 21,45 in).



Carlos Drummond de Andrade, 1982.

Fonte: *New alive high*, Volume único, 2020

⁴² Escritor e ex. Presidente da Índia.

Como se observa neste exemplo, a menção a renomados autores do mundo das artes resume-se a apenas três linhas biográficas para cada um. A questão pede para que se complete as lacunas com as preposições de tempo, adequadas aos breves textos biográficos; quando, talvez, o melhor fosse a realização de trabalhos textuais, como aqueles que aparecem nas coleções indianas, e traduções de textos mais amplos por meio dos quais o educando pudesse alcançar mais do que um aprimoramento técnico, um desenvolvimento cultural e intelectual.

Já nestas primeiras exposições pode-se notar a dimensão do problema relativo ao LD de LI brasileiro. De início, não é possível observar a existência de um método previamente delineado capaz de orientar o olhar do educando à “unidade do mundo”; à sua própria cultura; ao estudo das letras do seu país, das grandes personalidades, cientistas, artistas etc., a fim de elevá-lo à altura dos grandes temas e de seus grandes mestres; mas um método que lhe oferece o inverso: a fragmentação, o distanciamento dos valores de sua própria cultura e a dispersão em meio à enormidade de temas superficiais.

Longe de explorarem aspectos culturais que possam estimular o educando a produções textuais sob a influência dos expoentes da nossa literatura, através de traduções, interpretações, estudos gramaticais a partir de textos, os nossos materiais didáticos buscam uma projeção do mundo midiático, cujo efeito mais nítido é a simplificação grosseira dos conteúdos e das atividades.

De outra maneira, o contato com produções de diferentes e conceituados autores poderia favorecer ao desenvolvimento de um senso estilístico no educando à altura da língua praticada por estes mesmos autores, e não necessariamente a língua vulgar de expoentes da indústria cultural, como se verá mais adiante. A prática da escrita e tradução em uma língua sofisticada, como aquela que aparece na alta literatura, inspirariam no educando os modelos de escrita e sofisticação daqueles mesmos mestres, e não os da indústria do entretenimento.

Não é demais lembrar quanto a isto que entre os renomados escritores que aparecem no LD de LI indiano, está o russo Chekhov. A sua inserção entre os autores estudados no LD denota a relevância que os indianos conferem à alta cultura no contexto do ensino. Tal gesto chama a atenção porque acaba por realçar o notável empenho dos organizadores das coleções em conduzir o educando aos desafios da alta cultura em contraposição às facilidades da indústria cultural.

Trata-se, de certa maneira, não de uma adequação do conceito do livro aos textos selecionados, mas de uma seleção criteriosa de textos adequados ao conceito do livro. Daí talvez não ser difícil notar nas coleções indianas certa unidade método-pedagógica, ou mesmo conceitual, a responder pela articulação dos conteúdos da alta cultura com os métodos de

análise textual e processos rememorativos das atividades. Tal esforço sugere uma tentativa, no âmbito dos LD, de alargar a visão do educando, levando-o a desenvolver em sua vida um senso de organização e de unidade de pensamento, perceptíveis antes de tudo em seus materiais de estudo. Contrariamente ao exemplo indiano, as coleções brasileiras parecem adequar-se ao conteúdo da indústria cultural na mesma medida em que tal conteúdo adequa-se ao conceito das coleções; sem maiores aberturas, portanto, à exploração das qualidades anteriormente mencionadas.

Seguramente, hoje, o crescente interesse pelo aprendizado de LI no Brasil não está associado ao desejo de expansão do conhecimento e elevação cultural, mas às demandas de âmbito profissional, mercadológico e turístico, em contexto local e global, como nos lembra a BNCC. Talvez, por isso, seja razoável presumir que o nível de superficialidade notado nos LD de LI do Brasil tenha partido primeiramente das orientações pedagógicas de correntes em voga no século XX, como veremos em alguns tópicos desta dissertação. Em segundo lugar, da influência decorrente da iniciativa privada e dos seus cursos preparatórios para ingresso em universidades e aprovação em concursos públicos; tomados, em grande medida, de uma necessidade de aprendizado apressado e uso de materiais condensados.

Partindo, portanto, de tais comparações, prossigamos em análises, mas sobretudo com a apresentação do LD de LI do Brasil para que possamos ter a real dimensão do problema. Iniciemos, assim, pela apresentação do livro didático de LI do Brasil, da editora SM, coleção *New alive high*; que em suas primeiras linhas já denota aspectos assimétricos na abordagem dos conteúdos do LD indiano em relação ao LD brasileiro:

CARO ESTUDANTE,

Este livro foi escrito para você, jovem do século XXI, que quer aprender inglês e usar tecnologias de interação e comunicação para agir no mundo. Ao elaborá-lo, escolhemos textos adequados à sua idade e planejamos atividades variadas que proporcionam experiências diversas com o uso da língua inglesa.

Com este livro, você terá oportunidade de rever o que já aprendeu e será desafiado a aprender outros usos da língua, essenciais ao desenvolvimento de suas habilidades orais e escritas em inglês.

Além disso, você vai escutar as canções que integram a coletânea de áudio e ouvir e ler textos sobre assuntos variados e interessantes. Terá oportunidade de refletir sobre experiências individuais e sociais e, assim, se sentirá motivado a exercer sua cidadania nos contextos local e global. Você vai escrever textos variados e será incentivado a compartilhar sua produção com outros leitores. Terá ainda a oportunidade de entrar em contato com algumas obras da literatura em língua inglesa, conhecendo um pouco da cultura em que elas foram produzidas.

Enfim, você não vai apenas aprender inglês. Vai ampliar seu conhecimento sobre temas diversos e aprender, também, a usar várias ferramentas digitais para publicar seus textos na internet e interagir com usuários da língua inglesa ao redor do mundo. Com esta obra, realizamos nosso sonho de oferecer aos estudantes brasileiros um material de alta qualidade que valoriza a capacidade dos jovens de aprender uma língua estrangeira.

Esperamos que você tenha uma experiência agradável e proveitosa com o conteúdo deste livro.

Os autores (BRAGA, J. et al. New alive high, 2020, p.3.)

Os contrastes entre as perspectivas, indiana e brasileira, de apresentação dos livros didáticos das coleções escolhidas para análise, do ponto de vista de seus objetivos e finalidades em relação à seleção de conteúdos são bastante visíveis. Também podemos dizer que os livros didáticos de Língua Inglesa do Brasil são continuadores de perspectivas pedagógicas recentes na história e que se encontram em consonância com certa padronização da cultura em diversos países.

Em sua história, o Brasil experimentou ao menos dois caminhos antagônicos com relação aos processos de ensino. O primeiro caso diz respeito a toda uma tradição que remonta a perspectiva de ensino da *ratio studiorum* desde o século XVI, focada nos processos de como se deve ensinar. O segundo caso diz respeito ao fato de termos tido, ao longo do século XX, uma perspectiva voltada para os processos de aprendizagem com enfoque exatamente no aluno. Isto dividiu as concepções em pares articulatórios velhas/tradicionais ou novas/modernas.

Cabe lembrar que em meio a dezenas de teorias pedagógicas testadas no Brasil no último século, repercutiram entre nós com muita força as concepções pedagógicas do escolanovismo, do fordismo, toyotismo, taylorismo, do tecnicismo, entre outras (RIBEIRO, 2015). Pode-se dizer que todas elas levavam em conta os modelos de sucesso do mundo do trabalho que acabaram por favorecer, de maneira estranhamente naturalizada, à transposição das formas e concepções de trabalho de grandes empresas, montadoras e fábricas para o universo das escolas e das novas concepções pedagógicas.

A partir do século XX, as novas concepções pedagógicas começaram a operar com um repertório vocabular bastante comum ao mundo do trabalho, empregando expressões, como: eficiência, competência, habilidade, desempenho, metas, produtividade, profissionalismo etc. Tudo incorporado ao repertório da linguagem pedagógica por teóricos que aderiram à lógica organizacional de importantes empresas para adequar os métodos que daí advinham ao modelo de ensino. Naturalmente, estas concepções se desenvolveram paralelamente ao avanço de correntes de pensamento sociais e materialistas, como o marxismo, que influíram sobre as mais diversas correntes pedagógicas, especialmente no tocante às visões histórico-críticas, fundamentadas no materialismo histórico-dialético, de Marx⁴³. Ou seja, o educando precisaria

⁴³ Ver Demerval Saviani, *Escola e democracia*. 34ª ed. Revista Campinas, Autores Associados, 2001(Col. Polêmicas do Nosso Tempo; Vol. 05) e *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 7ª ed. Campinas. Autores Associados, 2000. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; Vol. 40).

ser mais do que alguém que estivesse aberto a aprender, deveria ser também, conforme as novas concepções de ensino, um cidadão, um “sujeito de direitos”; alguém disposto a defender determinados ideais. A educação neste sentido tomou rumos os mais variados e acabou por ser levada, concomitantemente aos estudos sobre a aprendizagem e o comportamento humano, a um sem-número de concepções teóricas.

As formas de avaliação talvez sejam algumas, entre outras heranças que ainda permanecem no ensino de hoje, oriundas da *ratio studiorum*, embora completamente tocadas pelas formas de avaliação de desempenho profissional nas empresas, envolvendo metas a serem cumpridas, competência e produtividade. A pedagogia percebia tudo isso não apenas como parte do mundo moderno a exigir novas maneiras de interpretação de tal realidade, mas também a exigir uma reorientação dos métodos de ensino frente às “demandas” de maior eficiência, especialmente em âmbito profissional.

A incorporação do repertório vocabular de sucesso do mundo empresarial à escola, como aqui mencionado, não aconteceu sem acréscimo de seu componente paradoxal: a formação de alunos críticos. Ao desnudar a dinâmica do capitalismo em *O capital* (2013), Marx acrescentava ao mundo da economia conceitos novos, como mais-valia e fetichismo⁴⁴. Estimulada por tal filosofia de base econômica, a pedagogia por um lado orientava critérios educacionais fundados em métodos empresariais, como vistos aqui, e por outro, orientava à formação histórico-crítica que servisse à contraposição deste mesmo mundo dos negócios.

Tal realidade certamente tem respondido, em contexto pedagógico, pelo impulso a uma escola e livros didáticos “críticos” de tal contexto desde o último século, revelando por sua vez o viés profundamente econômico e político que o ensino tem assumido desde então, em substituição a uma formação humanista e holística.

Tal perspectiva deve nos interessar como parte instrumental das nossas análises, vez que grande parte dos problemas que encontramos no livro didático de LI do Brasil está relacionada às perspectivas pedagógicas mais recentes, que estão sempre mais focadas no aprendizado do que no ensino e que contribuíram para transformar o educador em uma peça meramente decorativa do processo de ensino/aprendizagem.

Temos no primeiro parágrafo da apresentação do livro didático de LI do Brasil a menção velada à atualidade da concepção pedagógica por trás do livro a partir do receptor da

⁴⁴ Respectivamente: “O mais-valor, ou mais-valia, resulta, pois, da transformação do valor de uma mercadoria que vem a ser pago depois que seu valor de uso, sob o comando do capital, recria o antigo valor de troca como uma substância capaz de aumentar por si mesma.” p.102, 2013. Fetichismo: “(...) que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias.” (*O capital*, 2013, p.207).

obra, que é o jovem do século XXI. Trata-se de uma visão de utilidade da língua com fins a auxiliar o educando a “agir no mundo”. Ora, talvez a primeira coisa que devesse interessar a uma concepção de ensino fosse cuidar da dimensão cultural da língua a ser estudada. Compreender o quanto ela está permeada de história e possibilidades de apreensão de novas realidades. Todavia, aqui encontramos uma inversão. A língua deve servir como suporte, espécie de bengala, na qual, supõe-se, o aprendiz se apoiará para conseguir viver de maneira autônoma. Contudo, a história nos assegura que, alheia ao universo das artes, da cultura e das ciências, tal autonomia jamais fora alcançada⁴⁵. E este é exatamente o tripé que encontramos no livro didático indiano.

No Brasil, a proposição segue os passos recomendados pelos estudos da psicologia, da psicanálise e das correntes pedagógicas deste e do último século. Temos em perspectiva o “desenvolvimento de habilidades orais e escritas em inglês”. E isto nos lembra a perspectiva que discutimos nas linhas anteriores. As habilidades estão constantemente relacionadas às metas, aos objetivos e competências que o educando deve alcançar dentro de determinado prazo em que os conteúdos serão ministrados. Fora dos prazos e sem que logre êxito na compreensão dos conteúdos, o educando poderá ser tomado como portador de algum tipo de déficit que precisará ser resolvido com o aporte de alguma outra área do conhecimento, como a área da psicologia.

Às linhas pedagógicas vigentes, pouco importa se o método de sucesso empresarial encontrará correspondência com o processo educativo, especialmente pela variedade de fatores a influir neste quesito, como a idade escolar dos educandos em contraposição à idade de trabalhadores em uma empresa, para ficarmos apenas na camada superficial do problema.

De retorno à análise em questão, temos que, sem nem mesmo conhecer quaisquer relações da LI com a sua própria realidade, o educando será convidado a entrar pela porta da cultura de massas, se dedicando a escutar um repertório musical que inclui Madonna, Michael Jackson, Taylor Swift, Adele etc. Ou seja, aprenderá a pronúncia do inglês ouvindo coisas desconexas com o seu campo de referências culturais e acabará por se apropriar de uma língua que jamais lhe dará as condições de adentrar a cultura universal de Shakespeare ou T.S Eliot, por exemplo. Seria como pretender ler a poesia de Carlos Drummond de Andrade a partir de referências da indústria cultural. Certamente, não seria possível estabelecer quaisquer nexos entre universos tão antagônicos.

⁴⁵ Daí a defesa quase intransigente da alta cultura em Vargas Llosa no tópico sobre Cultura.

A título de exemplificação do problema, tão exagerada chega a ser a valorização do *show biz* nas coleções avaliadas que somente a cantora de Funk, Anita, aparece citada por dezenove vezes na coleção *New alive high*, e a cantora pop, Taylor Swift, ao menos trinta e nove vezes. Tais demonstrações de excessiva relevância atribuída ao entretenimento podem ser vistas na quase totalidade do LD, como nos demais exemplos abaixo:

Figura 6: Atividade do LD *New alive high*

UNIT 1 WHAT'S YOUR TALENT?

GOALS

• In this unit, you'll...

- reflect on types of talent to identify personal skills and recognize possibilities for social action;
- listen to non-native English speakers to reflect on the legitimacy of variations in pronunciation;
- greet people and make introductions to use the language properly in different contexts;
- give information about yourself and others to interact in formal and informal situations;
- produce a multimodal presentation to describe someone's talents.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DESENVOLVIDAS NA UNIDADE

Competências gerais: 4 e 6

Competências específicas e habilidades desenvolvidas:

CELTCEM1; EM13LGG103; EM13LGG104; CELTCEM4; EM13LGG101; CELTCEM5; EM13LGG101; EM13LGG105; CELTCEM4; EM13LGG402.

GOALS

GOALS

Anita performing live at the 2014 Latin American Music Awards in Los Angeles, California (USA).

On the field, Gabriel Jesus celebrated the victory of his team Manchester City in the 2023 English Football League Cup in London, England (UK).

Alice Braga playing Cecilia Souza in the Marujá movie *The New Mutants*, 2018.

Silvestre Azevedo finishing his mural in São Paulo, São Paulo (BRA), 2015.

Não escreva no livro.

LET'S LISTEN AND TALK!

BEFORE YOU LISTEN...

1 In which situations might foreign artists and talented people need to speak English?

2 Do you know any Brazilian artists who use English in their day-to-day? In your notebook, write down their names and their uses of the language.

3 Look at the picture below. Who and what can you see in the image? Write the answer in your notebook.

HINT

Dica: Escute mais de uma vez e foque em aspectos diferentes em cada vez.

midem

1 There are four people sitting. Anita, who is sitting on the far left, and Stu Bergen, who is sitting to her. On the background, you can see the record label.

2 In the picture above, Anita is at a music event in France in 2016. She is introduced by Iñigo Zabala, the Spaniard president of her record label. Zabala explains what makes Anita a popular artist. Listen to the recording and, in your notebook, copy the talents that he mentions when introducing her.

3 Listen to the recording again and pay attention to Anita's participation in the event, when she is interviewed by Stu Bergen, an American who is the CEO of the record label. In your notebook, answer the questions below.

Answers:

1 Possible answers: To interact with fans, read and sign contracts, give interviews, give speeches, participate in the world's leading award shows and events, etc.

2 Possible answers: To interact with fans, read and sign contracts, give interviews, give speeches, participate in the world's leading award shows and events, etc.

3 There are four people sitting. Anita, who is sitting on the far left, and Stu Bergen, who is sitting to her. On the background, you can see the record label.

Answers:

1 There are four people sitting. Anita, who is sitting on the far left, and Stu Bergen, who is sitting to her. On the background, you can see the record label.

2 There are four people sitting. Anita, who is sitting on the far left, and Stu Bergen, who is sitting to her. On the background, you can see the record label.

3 There are four people sitting. Anita, who is sitting on the far left, and Stu Bergen, who is sitting to her. On the background, you can see the record label.

Answers:

1 Her career goals.

2 Her popular songs.

3 Her beginning as an artist.

4 The excess of parties.

5 The excess of trips.

6 The excess of work.

Não escreva no livro.

LET'S READ AND LISTEN!

BEFORE YOU READ... *Personal answers.*

- Do you like listening to music on the radio?
- What kind of music do you like listening to?
- Who do you like listening to?

1. Filmed in a single shot, Vogue presents a series of videos with interviews with celebs. The show, called 73 Questions, is taped in the celebrities' homes and they have 10 minutes to answer rapid-fire questions. Read the beginning of an interview with the singer Taylor Swift and answer the questions in your notebook.

[T - Taylor] Hey.

[I - Interviewer] Hi.

[T] Come in.

[I] Thank you so much for fitting a 73-question interview into your busy schedule.

[T] Oh, it's all good.

[I] Alright, cool, let's do this.

So, what's keeping you busy these days?

[T] Uh... I'm just working out and getting ready for Grammys.

[I] What's the most exciting thing in life right now?

[T] Grammys.

[I] What is something that recently moved you?

[T] The movie *The Martian*.

[I] Okay.

What do you have goin' on over here?

[T] This is a room where I write a lot of songs.

[I] Nice piano.

How many guitars do you own?

[T] I lost track of that in... probably 2007.

[I] What song took you the least amount of time to write?

[T] Blank Space, 'cause I'd written a lot of the lines down already in the year preceding the session.

[I] Which one took you the longest?

[T] All Too Well, 'cause it's a really emotional song.

[I] All Too Well, 'cause it's a really emotional song.

[T] I kept putting it down for months on end.

[I] So, have you ever Googled yourself?

[T] Yeah.

[I] Taylor, what do you think when you Google yourself?

[T] I think... 'you should never Google yourself again'.

[I] If you had a superpower, what would it be?

[T] Healing people.

[I] If you were not a singer, what would you be doing?

[T] Might be in advertising.

[...]

Available at <https://www.youtube.com/watch?v=4hdC2DmgE4>. Accessed on May 21, 2020.

DID YOU KNOW?



Taylor Alison Swift (born December 13, 1989) is an American singer-songwriter. She is known for narrative songs about her personal life, which have received widespread media coverage.

Source: https://en.wikipedia.org/wiki/Taylor_Swift. Accessed on May 21, 2020.

Foto: entrevista no livro.

LET'S TALK!

1. Let's play talent show! First, talk to your classmates using these questions.

- What kind of TV show is being represented in the pictures below? *Personal answers.*
- Do you know the women in the picture? *Personal answers.*
- What questions is the man probably asking them? *Personal answers.*
- Do you think this group was successful in the TV show? *Personal answers.*



English TV producer Simon Cowell.

American girl band Fifth Harmony.

2. Now it's your turn to interview or be interviewed. Have a similar conversation with a classmate using the information in these speech bubbles. *Personal answers.*

STUDENT A
(is member of a judging panel)
Greet your partner.
Ask his/her name.
Ask how old he/she is.
Ask where he/she is from.
Ask him/her what his/her talent is.

STUDENT B
(is contestant)
Greet back.
Say your (artist's) name.
Say your age.
Say where you are from.
Say what your talent is.

You can use vocabulary from the Useful Language box in the previous section. Switch roles and have fun!

3. You are the Designer! Get together in groups and use your talents and creativity to design a project or product to achieve one UN Sustainable Development Goal. Follow the steps below. *Personal answers.*
 - Define the Sustainable Development Goal you want to achieve.
 - Determine the objectives of your project.
 - List the steps and necessary actions your group needs to make.
 - Think about expected risks and how you plan to avoid them.
 - Come up with strategies to attract investors.
 - Prepare a Visual Presentation with a timeline to introduce your idea to the class.

40

Foto: entrevista no livro.

Fonte: Coleção New alive high, Ed. SM, 2020.

Embora no tópico de *Apresentação* do LD se chame a atenção para o trabalho com textos literários, ao dizer que o aluno: “terá ainda a oportunidade de entrar em contato com algumas obras da literatura em língua inglesa, conhecendo um pouco da cultura em que elas foram produzidas” (New alive high, 2020), isto praticamente inexiste nas coleções brasileiras avaliadas. Na coleção New alive high (2020), por exemplo, pode-se verificar através do sumário que o livro se dedica, por muitas páginas, a discussões de temas insignificantes, como shows, carreiras, entrevistas com “estrelas”, a exemplo da entrevista com Taylor Swift:

Figura 7: Sumário do LD New alive high

SUMÁRIO	
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC	12
LEARNING TIPS	18
PROJECTS	22
WELCOME UNIT CLASSROOMS AROUND THE WORLD	24
> LEAD-IN	26
> LET'S READ AND TALK!	26
Visual dictionary online	26
> LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	27
Classroom language	27
> LET'S ACT WITH WORDS!	29
Creating a glossary!	29
UNIT 1 WHAT'S YOUR TALENT?	30
> LEAD-IN	31
> LET'S READ AND TALK!	32
iF Design Talent Award 2020_01	32
> LET'S LISTEN AND TALK!	36
Interview	35
> LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	37
Greetings and introductions	37
> VOCABULARY CORNER	39
Formal and informal greetings	39
> LET'S TALK!	40
Interview in a talent show	40
> LET'S ACT WITH WORDS!	41
Present talents with Voki	41
UNIT 2 YOU'VE GOT THE MOVES	42
> LEAD-IN	43
> LET'S READ!	44
The Many Health Benefits of Dancing	44
> VOCABULARY CORNER	46
Parts of human body	46
> LET'S LISTEN AND TALK!	48
A day in the life of an Olympic athlete, Pronunciation of /k/, /t/ and /p/ sounds	48
> LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	49
Simple Present and adverbs of frequency	49
> LET'S ACT WITH WORDS!	53
Let's write short profiles	53
TIME TO REFLECT UNITS 1 AND 2	54
UNIT 3 MAKING CONNECTIONS	58
> LEAD-IN	57
> LET'S READ!	58
How to be safe when browsing the Web, Pronunciation of <i>d</i> and <i>θ</i> sounds	58
> LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	61
Simple Present and Present Continuous (verb tense review)	61
> LET'S LISTEN AND TALK!	66
Teens and online privacy	66
> LET'S ACT WITH WORDS!	68
Let's write a cover letter!	69
UNIT 4 VISUAL ARTS	70
> LEAD-IN	71
> LET'S READ!	72
Biographies and autobiographies	72
> TIME FOR LITERATURE	76
> LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	76
Simple Past and prepositions <i>in</i> and <i>on</i> for dates	76
> LET'S LISTEN AND TALK!	80
A short biography of Michelangelo, Pronunciation of final <i>-ed</i> sound	80
> PROFESSION SPOT	82
Careers in visual arts	82
> LET'S ACT WITH WORDS!	83
Let's write a biography	83
TIME TO REFLECT UNITS 3 AND 4	84
UNIT 5 ON THE WAVES OF THE RADIO	86
> LEAD-IN	87
> LET'S READ!	88
The History of Radio Technology	88

> LET'S READ AND LISTEN!	90
Interview with Taylor Swift	90
> LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	92
Simple Past and Past Participle	92
> LET'S TALK!	95
Creating some rapid-fire questions	95
> LET'S ACT WITH WORDS!	96
Interview	96
UNIT 6 EXTRA! EXTRA!	98
> LEAD-IN	99
> LET'S READ!	100
Newspaper headlines	100
> LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	102
Simple Past and Past Continuous	102
> LET'S LISTEN AND TALK!	105
Newscasts	105
> LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	106
Characteristics of catchy headlines	106
> VOCABULARY CORNER	107
Suffixes for making nouns, adjectives, and verbs, Pronunciation of initial s- sound	107
> LET'S ACT WITH WORDS!	108
Let's know different types of headlines	108
Let's make a news report	109
TIME TO REFLECT UNITS 5 AND 6	110
UNIT 7 STREET ART	112
> LEAD-IN	113
> LET'S READ!	114
Graffiti	114
> VOCABULARY CORNER	116
Types of street art	116
> LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	118
Can for ability, possibility and permission	118
> LET'S LISTEN AND TALK!	122
Moss graffiti, Pronunciation of word stress	122
> LET'S ACT WITH WORDS!	123
Creating a street art project!	123
UNIT 8 SING IT OUT	124
> LEAD-IN	125
> LET'S READ!	126
Flyers	126
> TURN ON THE JUKEBOX!	128
Hello, Pronunciation of letter y sound in word final position: /ɪ/	128
> VOCABULARY CORNER	130
Musical instruments	130
> PROFESSION SPOT	131
Working as a musician	131
> LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	132
Yes/No and <i>WH</i> -questions	132
> LET'S LISTEN AND TALK!	134
Brazilian rhythms	134
> LET'S ACT WITH WORDS!	135
Let's create a flyer!	135
TIME TO REFLECT UNITS 7 AND 8	136
UNIT 9 STRIKE A POSE	138
> LEAD-IN	139
> LET'S READ!	140
Letter to the editor	140
> LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	142
Fact or opinion	142
> LET'S LISTEN AND TALK!	144
<i>Zhin Magazine</i>	144
> TURN ON THE JUKEBOX!	145
Vogue	145
> TIME FOR LITERATURE	147
> PROFESSION SPOT	148
Magazine staff positions	148
> LET'S ACT WITH WORDS!	149
Let's write a letter to the editor	149

UNIT 10 LIFE IN THE COUNTRYSIDE AND IN THE CITY	150
> LEAD-IN	161
> TURN ON THE JUKEBOX!	162
Mine	152
> LET'S READ!	164
Why Should People Put Up with Life in the City?	154
> LET'S LISTEN AND TALK!	168
Garden up, Pronunciation of syllables	156
> LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	168
Comparative and superlative forms	158
> LET'S ACT WITH WORDS!	161
Let's write a debate post	161
TIME TO REFLECT UNITS 9 AND 10	162
UNIT 11 IT'S ON TV	164
> LEAD-IN	165
> LET'S READ!	168
The weather forecast for Brasilia on July 13, 2020	166
> VOCABULARY CORNER	167
Weather idioms	167
> LET'S LISTEN AND TALK!	168
The future of television, Pronunciation of the // sound	168
> LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	170
Simple Future	170
> PROFESSION SPOT	174
Careers in television	174
> LET'S ACT WITH WORDS!	175
How about making a weather alert	175
UNIT 12 FESTIVALS AND PARADES	176
> LEAD-IN	177
> LET'S READ!	178
Sundance Film Festival and TIFF	178
> LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	181
Going to for predictions and future plans, Pronunciation of the sounds /m/, /n/ and /ŋ/	181
> VOCABULARY CORNER	181
Carnival objects	181
> TURN ON THE JUKEBOX!	184
Go to the Mardi Gras	184
> PROFESSION SPOT	186
Some professionals involved in Carnival	186
> LET'S ACT WITH WORDS!	187
Let's write a message/comment to post on a website	187
TIME TO REFLECT UNITS 11 E 12	188
UNIT 13 ON THE RUNWAY	190
> LEAD-IN	191
> LET'S READ AND TALK!	192
PETA	192
> LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	194
Must for obligation and deduction	194
> LET'S LISTEN AND TALK!	198
Fashion show for "big" women	198
> PROFESSION SPOT	200
Careers in fashion	200
> LET'S ACT WITH WORDS!	201
Infographics	201
UNIT 14 GOING MOBILE	202
> LEAD-IN	203
> LET'S READ!	204
'I wrote 2u b4!' British Library Shows Up Textspeak as soooo 19th Century, How to Practice Text Etiquette	204
> VOCABULARY CORNER	205
Texting abbreviations	205
> LET'S LISTEN AND TALK!	206
Answering machines messages, Pronunciation of final -e	206
> TIME FOR LITERATURE	207
Instapoetry, Rupi Kaur's instapoems	207
> LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	209
Present Perfect	209
> LET'S ACT WITH WORDS!	213
Let's write a text message	213
TIME TO REFLECT UNITS 13 AND 14	214

UNIT 15 YOU BROADCAST	216	> LET'S READ, LISTEN AND TALK!	248
> LEAD-IN	217	Exhibit in Amsterdam	248
> LET'S READ!	218	> LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	250
The rise of YouTube influencers	218	Tag questions and prepositions of place, Pronunciation of intonation in tag questions	250
> VOCABULARY CORNER	220	> PROFESSION SPOT	264
Defining words	220	Environmental careers	254
> LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	221	> LET'S ACT WITH WORDS!	266
Linking words and adverbs of manner	221	Let's write slogans for a going green campaign	255
> LET'S LISTEN AND TALK!	223	UNIT 16 TECHNOLOGY ADVANCES	256
A chicken sandwich recipe, Pronunciation of the schwa vowel /ə/	223	> LEAD-IN	267
> LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	225	> LET'S READ!	258
Sequence words	225	Ten big global challenges technology could solve	259
> LET'S ACT WITH WORDS!	226	> LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	261
Let's create a tutorial	226	Active and passive voice, Pronunciation of the sounds of <i>be</i>	261
UNIT 16 HEALTHY EATING	228	> VOCABULARY CORNER	264
> LEAD-IN	229	Noun suffixes: <i>-tion</i> , <i>-ment</i> , <i>-ence</i> , <i>-ist</i> ; verb suffix: <i>-ate</i> ; adjective suffixes: <i>-ic</i> , <i>-al</i> , <i>-ive</i> , <i>-able</i>	264
> LET'S READ!	230	> LET'S READ AND TALK!	265
Healthy eating for teens	230	A guide for creating a timeline	265
> TIME FOR LITERATURE	233	> LET'S READ AND LISTEN!	266
Micro tales	233	How to get a job in the video game industry	266
> VOCABULARY CORNER	235	> LET'S ACT WITH WORDS!	267
Defining words related to diet	235	Let's make a multimodal timeline	267
> LET'S READ AND TALK!	236	TIME TO REFLECT UNITS 17 AND 18	268
Food and nutrition myths and facts, Pronunciation of the /s/ and /z/ sounds	236	CROSSING BOUNDARIES	270
> LET'S FOCUS ON LANGUAGE!	237	AUDIO TRANSCRIPTS	288
Zero and first conditional sentences	237	LANGUAGE REFERENCE	293
> LET'S ACT WITH WORDS!	240	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS	317
Listen to a musical parody	240	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARES PARA PESQUISA E CONSULTA	317
Let's create a musical parody	241		
TIME TO REFLECT UNITS 15 AND 16	242		
UNIT 17 GOING GREEN!	244		
> LEAD-IN	245		
> LET'S READ!	246		
Greenpeace	246		

Neste formato, percebe-se que a preocupação em formar superficialmente o aluno substitui a preocupação em formar espíritos, em oferecer-lhes os meios técnicos e os caminhos de autorrealização. Por esta razão, faz todo o sentido que os estudos acabem ao findar de cada ano letivo ou de cada livro concluído, e não que durem a vida inteira. O educando já não é levado a refletir acerca das formas de seu aprendizado ou sobre como o educador, ao ensinar-lhe os conteúdos, devesse ensinar-lhe também simultânea e implicitamente os meios técnicos e metodológicos para a compreensão/solução de questões que tocam outras disciplinas ou até mesmo os problemas da sua vida. Por fim, através de tais formas sumárias e fragmentárias de conhecimento já não seria possível ao educando adquirir uma visão de conjunto sobre a realidade que o cerca ou sobre a cultura universal, como vimos no tópico sobre *Cultura*.

Com base, por exemplo, no índice dos conteúdos trabalhados na coleção *New alive high*, é possível observar certo lapso com o trabalho de análise literária relativamente às coleções indianas, aqui selecionadas, que contemplam inúmeros estudos literários em cada capítulo. Nas coleções brasileiras ainda é possível notar a primazia das imagens e das citações de altas figuras do show business, como cantores (as) pop do Brasil e dos Estados Unidos, sobre intelectuais, pensadores e todos aqueles que respondem pela cultura universal, como visto nos exemplos de Vargas Llosa (2013) e Lipovetsky (2011).

Também no sumário da *New alive high*, o único capítulo que pareceria ter alguma semelhança com as coleções indianas, aqui estudadas, seria a *Unit 4 - Visual Arts* (Unidade 4 - Artes visuais) mais especificamente no subtópico: *A short biography of Michelangelo* (Pequena biografia de Michelangelo). Contudo, as atividades relativas ao artista, com base em áudio biográfico complementar ao LD, não estimulam o aluno à produção textual, pesquisa ou simulação biográfica de pessoas notáveis, mas meramente à transcrição de frases e palavras-chave: “Ouça a pequena biografia de Michelangelo. Em pares, escreva em seus cadernos algumas palavras-chave e frases que tenham ouvido neste gênero textual. Em seguida, compartilhe sua lista com todo o grupo”⁴⁶ (BRAGA, J. et al., 2020, p.80). Ou seja, surpreendentemente, a atividade que poderia servir a certo aprofundamento cultural, serviu para lembrar ao aluno da existência de alguém que, nas páginas da história, era conhecido como Michelangelo. A exibição das obras do artista no LD não visa à compreensão do educando dos trabalhos escultóricos e pictóricos do artista, mas meramente a informá-lo que tais obras existem e que, talvez, se deva saber da existência delas, nada mais.

⁴⁶ Conforme original: “1. You’re going to listen to a short biography of Michelangelo. In pairs, write in your notebooks some key words and phrases you expect to listen to in this textual genre. Then, share your list with the wholegroup” (BRAGA, J. et al., 2020, p.80).

Assim, além deste, tornar-se-á notável nos demais exemplos a seguir o esvaziamento cultural do LD, ainda que a matéria seja em referência à alta cultura. A seguir, a página com a atividade supracitada:

Figura 8: Atividade do LD *New alive high*


LET'S LISTEN AND TALK!

TIP


BEFORE YOU LISTEN... *Personal answers.*

- Have you ever heard of the Italian artist Michelangelo? What do you know about him?
- Have you ever seen any of his famous works of visual art? Which ones do you expect to be mentioned in his biography?


- 1.** You're going to listen to a short biography of Michelangelo. In pairs, write in your notebooks some key words and phrases you expect to listen to in this textual genre. Then, share your list with the whole group. *Personal answers.*
- 2.** Now, listen and check your predictions. You can use a suggestion from the section **Learning Tips** on how to improve your listening skills. Having a number of strategies in your repertoire will certainly help in your development. In your notebook, number the pieces of work in the order they're mentioned in the recording. Challenge: which one IS NOT mentioned?
In order: C, F, E, B and D. E isn't mentioned.




The Tomb of Pope Julius II (1505-1545), a sculptural and architectural ensemble in the church of San Pietro in Vincoli, Rome.




The Sistine Chapel ceiling (1508-1512) is a cornerstone work of High Renaissance art.




The Pietà (1498-1499) is a work of Renaissance sculpture, housed in St. Peter's Basilica, Vatican City.



The Dome (1546-1564) of St. Peter's Basilica was completed only after his death.



Angel (1494-1495), one of his early works.



David (1501-1504) is a 17 x 6.5 ft sculpture created in marble and displayed at Galleria dell'Accademia, Florence, Italy.

80
Não exceda no item.

Fonte: Coleção *New alive high*, Ed. SM, 2020.

De modo análogo, ainda nesta coleção, a unidade 8 - *Sing it out* (Cante), em seu subtópico *Brazilian rhythms*, nos apresenta uma temática com terreno muito rico a ser

explorado, contudo restringe a riqueza musical brasileira, com seus inúmeros ritmos e contribuições indígena, africana e europeia à citação de duas cantoras do show business:

Figura 9: Atividade do LD *New alive high*

5. Read these short biographies about two famous Brazilian singers and, in your notebook, write questions for the following answers. The underlined part of the answer will help you choose a question word from the box. The first one is done for you.



Claudia Leitte, 2019.

Artist Biography by Chris True

Born **Claudia Cristina Leite Ignatius** on July 10, 1980 in São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brazil, Claudia Leite was a well known and quite popular axé style singer, who got her start with the band Babado Novo in 2001 [...]. She turned professional as a teen, and worked with a spate of different smaller axé groups before joining Babado [...]. As the frontwoman for Babado Novo, Leite won a number of awards, including the 2007 Best Brazilian Female Singer, which was presented by GloboRadio. 2008 saw the dawn of Leite's solo career, and it was kicked off officially by a performance at Copacabana Beach [...].

Available at <http://www.allmusic.com/artist/claudia-leite-m0001463457>
Accessed on August 19, 2020.



Ivete Sangalo, 2018.

Artist Biography by Jason Birchmeier

Brazilian axé music superstar **Ivete Sangalo** rose to fame as the lead singer of the Bahian group Banda Eva in the 1990s and embarked on a successful solo career at the turn of the century. Among her greatest hits are "Sorte Grande," an anthem at the time of its release, and "Festa." Born on May 27, 1972, in Juazeiro, Bahia, Sangalo made her recording debut as the lead singer of the axé group Banda Eva in 1993 with an eponymous album release on Sony Music [...].

Available at <http://www.allmusic.com/artist/ivete-sangalo-m0000905574/biography>
Accessed on August 19, 2020.

WHAT WHO WHEN WHERE HOW

- a. What mistake about Claudia Leite is there in the text?
The mistake is Ignatius. Her surname is Ignácio.
- b. Question: (?). Answer: Some of her greatest hits are Sorte Grande and Festa.
What are some of Ivete Sangalo's greatest hits?
- c. Question: (?). Answer: She comes from São Gonçalo, Rio de Janeiro.
Where does Claudia Leite come from?
- d. Question: (?). Answer: It's May 27, 1972.
When is Ivete Sangalo's birth date?
- e. Question: (?). Answer: Her full name is Claudia Cristina Leite Ignácio.
What is Claudia Leite's full name?
- f. Question: (?). Answer: Ivete Sangalo is a former vocalist of Banda Eva.
Who is a former vocalist of Banda Eva?
- g. Question: (?). Answer: Ivete Sangalo is in her forties.
How old is Ivete Sangalo?
- h. Question: (?). Answer: Claudia Leite is the younger singer.
Who is the younger singer?

Não escreva no livro.

133

Fonte: *Coleção New alive high*, Ed. SM, 2020.

Não custa lembrar o quanto tudo é muito mal aproveitado, pois se encontramos em alguma página do livro didático de LI do Brasil, ilustrações da Renascença, como as pinturas da Capela Sistina, o educando não é convidado a conhecê-las em certa profundidade, pois tais ilustrações visam a responder unicamente a “curiosidades”. Todo o conhecimento que permeia o mundo das ciências, da anatomia, dos estudos bíblicos, estéticos, geométricos, matemáticos etc., nestas pinturas, sequer são apresentados. O educando nem mesmo é lembrado quanto aos procedimentos que simplificam o plano das dificuldades das grandes mentes, como o uso de

processos analógicos para a compreensão da realidade, utilizados por Leonardo Da Vinci⁴⁷ (RACIONERO, 2008). A Renascença está repleta de descobertas com base em processos analógicos, em comparações, em conhecimento da geometria sagrada⁴⁸ e outros processos nunca abordados nos livros didáticos.

Tudo acaba servindo, por uma via, a exigências metodológicas simplificadoras da realidade e, por outra, em consequência de tal processo, à simplificação do olhar daquele que está sendo educado. Tal simplificação busca constantemente a síntese dos textos – ou letras musicais-, e a síntese das atividades – quase sempre baseadas em respostas curtas. Esta proposição responde certamente pela sensação de rapidez e de facilidade nos estudos, visto que o conteúdo estudado está em sintonia com a faixa etária de diversos estudantes no mundo que ouvem as mesmas músicas da indústria cultural e respondem de igual maneira a questões que remetem ao universo dessa mesma cultura.

Os autores do livro didático em análise tratam da “ampliação do conhecimento”, supondo ser tal “ampliação” e tal conhecimento o acúmulo de uma sucessão de coisas desconectadas entre si, através das quais o educando jamais poderá formar um painel mais vasto daquilo que, até à Revolução Francesa, era entendido como mundo. Primeiro porque os antigos sempre buscaram integrar o mundo para compreendê-lo. Sempre buscaram na natureza as formas de compreensão da inteligência e pensamento divinos com auxílio da matemática e da geometria⁴⁹, porque sabiam que nelas estavam reunidas as explicações sobre o universo como o conhecemos em todas as suas leis e padrões. Daí o renascentismo ser um importante meio de compreensão de tal mundo ainda nos dias de hoje, como a cultura greco-romana o era para aquelas grandes mentes do século XVI.

Mas os nossos livros didáticos são certamente uma pequena sombra, uma pequena projeção do que talvez este mundo antigo tenha representado para os homens. A sua matéria não é o mundo do conhecimento, como já sugere em suas primeiras páginas a *Apresentação*, mas o mundo da informação e do entretenimento⁵⁰. Para o poeta e filósofo Ângelo Monteiro:

Tudo aquilo que era tarefa da inteligência passou a ser conduzido pelas rédeas da incultura ou da ignorância que, de posse dos meios de comunicação mais poderosos, comandam os rumos da história presente e preparam, agora, a ilustração futura de uma pós-humanidade. E o excesso de informação, ocupando todos os vazios da cultura, terminou por bloquear um acesso mais livre e espontâneo não só à arte como a todo conhecimento. (MONTEIRO, 2011, p.55)

⁴⁷ Leonardo Da Vinci. *O método de Leonardo: o pensamento por analogia*. (RACIONERO, 2008, p. 87-94).

⁴⁸ Ver *Geometria Sagrada*. (SKINNER, 2007)

⁴⁹ Ver *Geometria Sagrada*. (SKINNER, 2007)

⁵⁰ A respeito de tal discussão, ver: *Arte ou desastre*, Capítulo: *Pauperização da arte, regressão mental e esvaziamento da cultura*. (MONTEIRO 2011, p. 19-22)

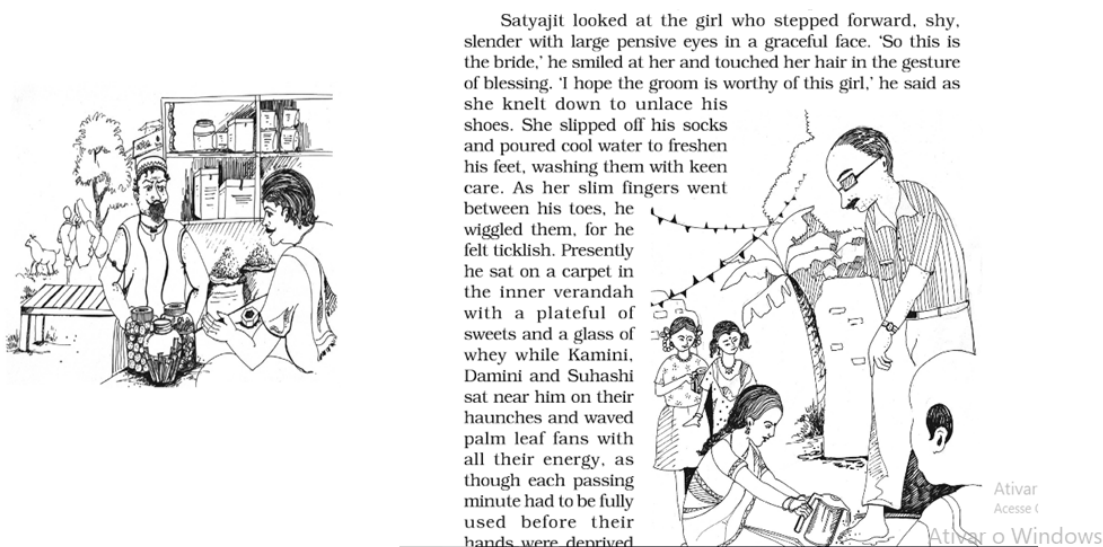
E, em outro ponto, nos lembra o autor quanto ao papel pedagógico da arte:

Se todas as coisas nos parecem privadas de complexidade e algo só existe enquanto faz parte de uma *rede*, a cultura como formação é alienada de qualquer sentido e a arte, por consequência, fica despojada de seu papel pedagógico mais importante, que é o da educação pelo espírito por meio de uma *mimésis* que, desvirtuada em sua força originária, já não pode atender às expectativas estéticas do homem contemporâneo. (MONTEIRO, 2011, p.22)

Com a substituição do conhecimento pela informação e a cultura pelo entretenimento, o homem contemporâneo se vê refém das formas de aprendizado que o distanciam cada vez mais de sua elevação de espírito. A decaída da cultura, nestes termos, abre espaço para aquilo que Lipovetsky (2011) denomina de Cultura-mundo, na qual, as comunicações, as informações e o entretenimento cumprem um papel que outrora era desempenhado pela alta cultura.

Uma ilustração de trabalho realizado com o livro didático de LI completamente diversa daquela que fora aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Ministério da Educação e Cultura (MEC) no Brasil, cujas coleções *New alive high* e *Way to go* são uma amostra disso, pode ser verificada nos exemplos abaixo. Aqui, temos um fragmento do livro didático indiano *Woven Words -Textbook in English for Class XI Elective Course*. (2006), Ram Janma Sharma (Chief Coordinator):

Figura 10: Imagens de LD Woven words XI



Fonte: *Woven Words -Textbook in English for Class XI Elective Course*. (2006)

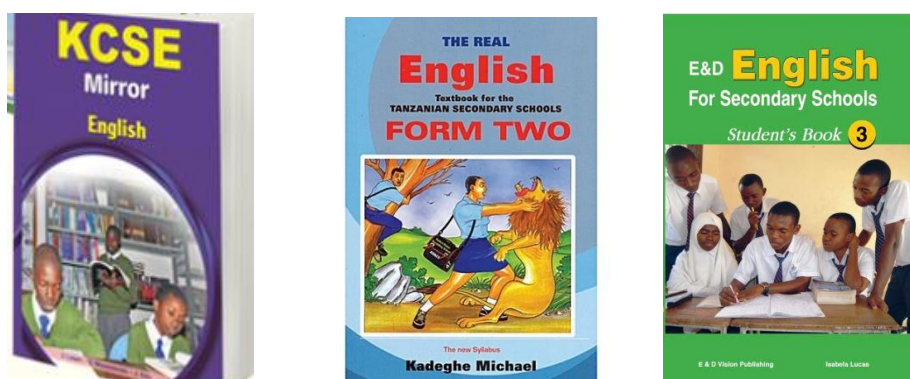
Dessa mesma obra didática, temos questões como: “2. Locate expressions in the text which reflect the Indian idiom, for example, the pride of the generations of his ancestors.” (SHARMA, 2006, p. 27). Vemos nas figuras e, de maneira parcial, no texto que aparece ao lado da segunda figura, que as questões suscitadas no livro didático indiano remetem ao universo da própria cultura indiana, e não ao universo da cultura inglesa.

Esta valoração cultural tão presente nas coleções didáticas indianas também pode ser notada nas obras didáticas de inglês de países, como: Uganda, Tanzânia e Quênia. Intelectuais africanos enxergam nos dias de hoje a apropriação acrítica da LI como uma forma de colonialismo moderno e, por isso, a utilizam antagonicamente como forma de resistência. Tal aproveitamento se dá, especialmente, através de questionamentos às publicações literárias de intelectuais e escritores das ex-colônias britânicas. Embora, por um lado, estes intelectuais e escritores também se utilizem da LI para fins políticos de descolonização, por outro, os intelectuais africanos entendem que não serão ouvidos se os seus questionamentos não se derem também em LI:

No decorrer do século XX, intelectuais e escritores como Aimé Césaire, George Lamming, Fernandez Retamar, Chinua Achebe e Wole Soyinka fizeram das línguas europeias um instrumento capaz de revelar as ideologias do discurso colonial e questionar seu sistema de valores e de representação. A apropriação da língua do colonizador constituía-se, portanto, em palco de resistência cultural e política na medida em que expunha as contradições do discurso colonial e modificava as línguas europeias, forçando-as a revelar vozes que, outrora, foram sistematicamente silenciadas. Em artigo publicado em 1966, por exemplo, Ali Mazrui (1966, p. 298) fala sobre “o efeito destribilizante da língua inglesa na África” na medida em que incrementou a consciência nacional e fundamentou a definição do termo “intelectual” na África britânica. Segundo Mazrui, não demorou para que intelectuais e políticos se tornassem equivalentes, já que o intelectual passou a lutar pela emancipação do povo a partir de uma “política de ressentimentos” (*politics of grievances*): “o conhecimento da língua inglesa deu aos acadêmicos e aos intelectuais a reputação de serem qualificados para detectar a seriedade dos ressentimentos e divisar um programa de mudanças pelas quais se deveria lutar” (1966, p.303). Desse momento em diante, a língua inglesa assumiu também o papel de criadora de um sentido de identidade nacional nas colônias na medida em que unia intelectuais, políticos, líderes locais e “pessoas negras politicamente conscientes” em torno de uma só causa: a descolonização (Mazrui, 1966, p.304). (RODRIGUES, 2011, p.83-84)

Com base nesta análise e nos exemplos que seguem abaixo, pode-se dizer que o ensino e o aprendizado da LI nos países africanos supramencionados, assim como na Índia, apresenta-se como forma de resistência e de valorização de sua própria cultura em detrimento da cultura do colonizador britânico:

Figura 11: Capa de livros didáticos africanos




Fonte: Imagens retiradas da internet

É possível observar a partir das capas de LD de Uganda, Tanzânia e Quênia a valorização de aspectos culturais dos povos destes países, seus hábitos, seu imaginário etc. De forma semelhante ao que ocorre na Índia, intelectuais africanos discutem criticamente a imposição da língua inglesa em desfavor de várias línguas autóctones (RODRIGUES, 2011). Ainda nos dias atuais estes intelectuais contam com o apoio de políticas e políticos locais que interferem na promoção e oficialização de línguas africanas favorecendo à manutenção da língua inglesa como língua hegemônica em vários países africanos. Sobretudo, em virtude de a língua inglesa ser fortemente associada à possibilidade de ascensão social e inclusão no mercado de trabalho nestes países (RODRIGUES, 2011).

Surpreendentemente, no Brasil, é possível encontrar capas e conteúdos dos livros didáticos de LI com exemplos vultosos da cultura norte-americana em detrimento da cultura brasileira. Questões sobre super-heróis de histórias em quadrinhos, muito difundidas nos EUA, são facilmente encontradas no livro didático *Way to go – Língua Estrangeira Moderna – Inglês* (TAVARES; FRANCO 2013):

Figura 12: Imagens de LD do Brasil *Way to go*


Batman and Captain America are two famous superheroes. Read the following texts to find out some interesting facts about them and do exercises 5-8.



A lot of key elements of the Bat-myths weren't introduced until the 1940s

Batman's home was first named as "Gotham City" in Detective Comics #48 in 1940, and before that Batman lived in "Metropolis" or just New York. The Bat-signal didn't appear until Detective Comics #60 in 1942. The Batcave didn't appear until 1948, and prior to that Batman just had a secret hangar for the Batplane and a deserted barn connected to Wayne Manor by a secret passageway.

Available at: http://tdl.com/570825/10-4th-gra-yes-640-know-about-batman Accessed in August 2012.



How Captain America really got his shield

Speaking of Captain America, did you know that his steel/vibranium-covered shield was a present given to him in the comics by President Franklin Roosevelt? He visited the Captain at one point in between his many battles during World War II and gave it to him to use as protection.

Available at: http://www.comicbook.com/10-things-you-never-knew Accessed in August 2012.

5. Mark the correct answers.

a. Were the Bat-signal and the Batcave key elements before the 1940s?
 Yes, they were. No, they weren't.

b. Was the shield of Captain America a present?
 Yes, it was. No, it wasn't.

c. In **negative** sentences with the verb *be* in the Past Simple tense, we use **not**:
 before was/were. after was/were.

d. In **interrogative** sentences with the verb *be* in the Past Simple tense, we use **was/were**:
 before the subject. after the subject.

Fonte: *Way to go – Língua Estrangeira Moderna – 1.Inglês*

Pode-se dizer que, com raras exceções, o livro didático de LI do Brasil prestigia a cultura inglesa e norte-americana, com pouco destaque à cultura e ao povo brasileiro.⁵¹ O livro de LI exhibe desde a capa referências culturais da Inglaterra e dos EUA. Boa parte dos destaques está associada a atividades esportivas, não raro aquelas que envolvem grande público e bastante dinheiro, e a heróis de histórias em quadrinhos. Muitos dos temas selecionados correspondem ao tratamento raso que lhes é dado pois, em sua maioria, estão ligados à indústria do entretenimento e à cultura de massas. Vejamos, abaixo, alguns desses exemplos a partir das capas dos livros, inclusive das coleções em análise, *New alive high* e *Way to go*, cujas capas são indiferentes a uma abordagem cultural, no sentido que aqui temos empregado:

⁵¹ Vide imagens com as capas de LD de LI publicados no Brasil nas páginas seguintes.

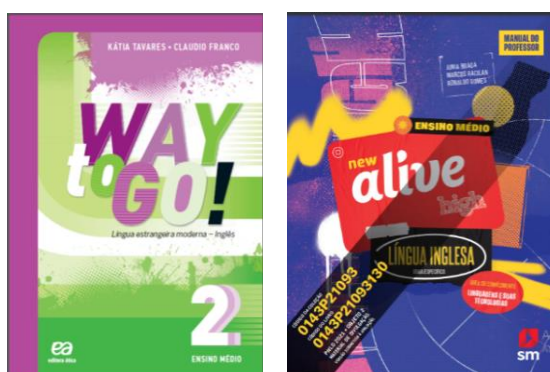
Figura 13: Capas aleatórias de LD de LI no Brasil



Fonte: Imagens retiradas da internet

Abaixo, seguem as capas dos LD de LI do Brasil em análise

Figura 14: Capa dos LD de LI do Brasil em análise

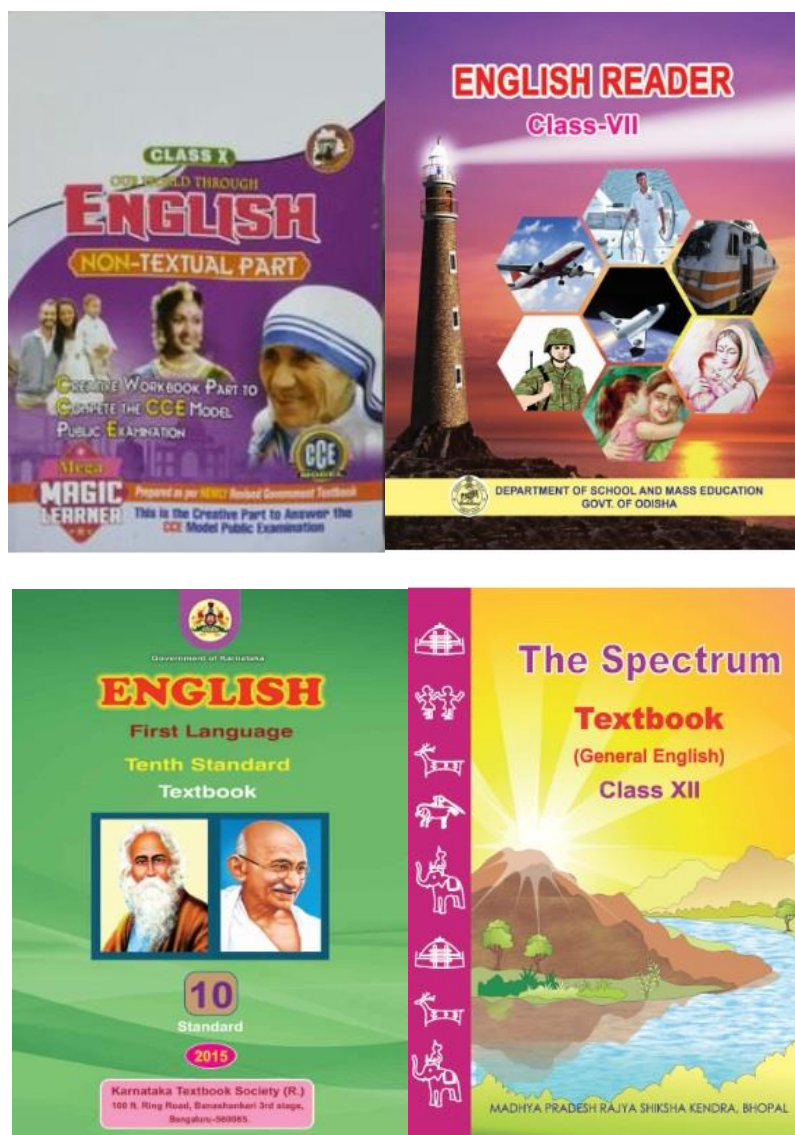


Fonte: Coleção Way to go – Língua Estrangeira Moderna. Ed. Ática – 2. Inglês, 2013 e Coleção New alive high, Ed. SM, 2020.

Abaixo, seguem mais imagens de capas de livros didáticos de LI indianos que não fazem parte da coleção em cotejo, contudo, corroboram com a hipótese de que na Índia, os

LD que são produzidos em seus mais diversos estados, como em Mysuru e Odisha, contribuem para a promoção da cultura indiana e de personalidades que colaboram ou colaboraram com a formação nacional. Ademais, as capas dos LD de LI indianos também revelam bastante sobre a Índia e a sua cultura. É notório nas imagens o tipo de vestimenta usada por eles, o sinal sagrado na fronte feminina – *bindi* -, uma demonstração de que seguem o hinduísmo⁵². A presença de Madre Teresa de Calcutá, Mahatma Gandhi, assim como trabalhadores de ferrovia, militares da aeronáutica, marinha, exército e menção ao desenvolvimento de tecnologia espacial:

Figura 15: Capas aleatórias de LD de LI na Índia



Fonte: Imagens retiradas da internet

⁵² Religião adotada pela maioria da população indiana.

Nos exemplos acima, percebemos o quanto as perspectivas de abordagem da vida e cultura nos LD de LI dos dois países em análise são assimétricas. Enquanto os LD de LI do Brasil ainda permanecem presos a ilustrações culturais referentes aos países anglófonos, sobretudo, Inglaterra e Estados Unidos, a Índia vem valorizando cada vez mais aspectos da vida e cultura do seu povo. As capas são apenas uma pequena demonstração do que iremos encontrar nos LD de LI do Brasil e da Índia.

No caso brasileiro, quase não se notará conteúdos substanciais, como textos literários de grandes escritores, para ficarmos apenas neste exemplo, ao contrário do que observaremos nos LD de LI da Índia, cuja prioridade é o enaltecimento de escritores, cientistas, astrônomos etc. De um modo geral, os conselhos editoriais dos LD de LI do Brasil parecem ignorar a cultura brasileira, os hábitos, os costumes, a religiosidade e história. Tudo parece desconectado de realidades maiores que envolvem o país e o povo brasileiro. Quanto a isto, não é demais lembrar Llosa, para quem: “(...) é indispensável que numa sociedade haja culturas regionais que alimentem a cultura nacional e, simultaneamente, façam parte dela, existam com seu próprio perfil e gozem de certa independência” (LLOSA, 2013, p. 13). Tal valorização da cultura regional, embora recomendada pela BNCC, não aparece no LD de LI do Brasil, senão sob a forma de entretenimento.

Observado assim, é como se o nosso LD, ao mesmo tempo que servisse como instrumento de estudo da LI também contribuísse com a divulgação da cultura inglesa e norte-americana por aqui. Logo, será sempre mais urgente oferecer a facilidade de comunicação para aqueles que pretendam realizar viagens turísticas ou buscar o aprendizado de LI como status, quase nunca para fins culturais, como se via no século XIX e início do século XX, quando muitos intelectuais brasileiros aprendiam a língua inglesa para lerem Shakespeare, Laurence Sterne, Byron ou norte americanos como T.S. Eliot, Ezra Pound e Walt Whitman.

Embora alguns dos países supramencionados, desfavorecidos do ponto de vista econômico, tenham na LI a sua segunda língua, notamos que estes países se anteciparam em relação à discussão sobre a adoção de um livro didático de língua inglesa que pudesse contemplar a sua própria realidade cultural, e não necessariamente a dos colonizadores. Notamos, inclusive, que o livro didático de língua portuguesa (LP) do Brasil se distingue sobremaneira do livro didático de língua inglesa, se observarmos pelo âmbito da influência dos colonizadores. Enquanto o livro didático de LP não reflete a cultura da antiga metrópole portuguesa, mas situações e temas diversos, em sua maioria do nosso país; os livros didáticos de LI remetem ao universo da cultura inglesa.

4.2 O livro didático de língua inglesa do Brasil e a BNCC

Temos a princípio, logo após o sumário da coleção *New Alive High*, volume condensado, um grande quadro expositor das habilidades e competências relativas a cada unidade, em conformidade com as orientações da BNCC:

Figura 16: Quadro de competências e habilidades no LD *New alive high*

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC

Competências gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas de produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Língua Brasileira de Sinais – Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sempre preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores essenciais na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as com o formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como a agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re) construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autônomas e coletivas, e de aprender a aprender nos campos de ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Habilidades de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio

(EM13L00101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer as coisas fundamentais em função de interesses pessoais e coletivos.

(EM13L00102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesses, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da realidade.

(EM13L00103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).

(EM13L00104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

(EM13L00105) Analisar e experimentar diversos processos de mediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

(EM13L00201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13L00202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re) produzem significação e ideologias.

(EM13L00203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).

(EM13L00204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

(EM13L00301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

(EM13L00302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

(EM13L00303) Debater questões políticas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

(EM13L00304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

(EM13L00305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

EM13LG0401 Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar a língua como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

EM13LG0402 Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos da língua por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

EM13LG0403 Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usos e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

EM13LG0501 Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.

EM13LG0502 Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.

EM13LG0503 Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

EM13LG0601 Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.

EM13LG0602 Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

EM13LG0603 Expressar-se e atuar em processos de criação autônoma individual e coletiva nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisuais, dança, música e teatro) e nas interações entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de natureza diversa (artísticas, históricas, sociais e políticas) e experiências individuais e coletivas.

EM13LG0604 Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões de vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

EM13LG0701 Explorar tecnologia digital da informação e comunicação (TDIC), compreendendo a sua princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

EM13LG0702 Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

EM13LG0703 Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autônoma em ambientes digitais.

EM13LG0704 Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio

1. Compreender o fundamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideais e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender a língua como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as com o forma de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as línguas artísticas para dar significado e (re)construir produções autônomas individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autônomas e coletivas, e de aprender a aprender nos campos de ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Médio

EM13LP01 Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

EM13LP02 Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuem para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas emolduradas (causa/efeito ou consequência; base/argumentos; problema/solução; definição/emplos etc.).

EM13LP03 Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitem a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de parâmetros, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.

EM13LP04 Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.

EM13LP05 Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posiciona-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.

EM13LP06 Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinados palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.

EM13LP07 Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressem a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epitética, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam com o modalizador (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou onções e advérbios, advérbios, locuções ou onções adverbiais, anteposição etc.), uso de estratégias de ênfase ou ênfase (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e de criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.

EM13LP13 Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.

EM13LP14 Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/visor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequencição (disposição e transição, movimentos de câmera, mixagem, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, linha sonora, sompimento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.

EM13LP15 Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissêmicos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

EM13LP16 Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, acentuação e intensidade, respiração etc.) e à cinesesia (postura corporal), movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).

EM13LP17 Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vídeo, vídeo-clip, vídeo-inuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmissão, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autônomas e coletivas.

EM13LP18 Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multimídiais com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.

EM13LP19 Apresentar-se por meio de textos multimídiais diversos (perfil variados, gifs, blogs, vídeos, áudios, e-books, currículo web, vídeos curtos etc.) e de ferramentas digitais (ferramentas de gif, wiki, site etc.) para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.

EM13LP20 Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertem maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.

EM13LP22 Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, wiki etc.) de profissões e ocupações de seu interesse e áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais.

EM13LP24 Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típicas das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações.

EM13LP27 Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvem a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.

EM13LP31 Compreender criticamente textos de divulgação científica on-line, escritos e multimídiais de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização típica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.

EM13LP33 Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionários, envelopes, mapeamentos, opiniões) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa.

EM13LP42 Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, compreendendo diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria (como agregadoras de conteúdo) e de consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque predominante da mídia e manter-se informado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.

EM13LP43 Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, memes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.

EM13LP44 Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (advergaming, anúncios em vídeos, social advertising, unboxing, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, jingles etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.

EM13LP45 Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, foto-denúncias, foto-reportagens, reportagens multimídiais, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas de mídia, vídeos de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, reviews etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vídeos e podcasts culturais, gamplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros.

EM13LP46 Compartilhar sentidos construídos na leitura/leitura de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

EM13LP47 Participar de eventos (seminários, competições on-line, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jogos, repertório, saraus etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microtextos, vídeos curtos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (presenças, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclips etc.), como forma de dialogar criticamente e subjetivamente com o texto literário.

Competência específica de Matemática e suas Tecnologias para o Ensino Médio

1. Utilizar as estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgadas por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.

Habilidades de Matemática e suas Tecnologias para o Ensino Médio

(EM13MAT101) Interpretar criticamente situações econômicas, sociais e fatos relativos às Ciências da Natureza que envolvam a variação de grandezas, pela análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de variação, com ou sem apoio de tecnologias digitais.

(EM13MAT102) Analisar tabelas, gráficos e amostras de pesquisas estatísticas apresentadas em relatórios divulgados por diferentes meios de comunicação, identificando, quando for o caso, inadequações que possam induzir a erros de interpretação, como escalas e amostras não apropriadamente.

Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio

3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio

(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, a seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

Competência específica de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio

2. Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.

Habilidade de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio

(EM13CNT06) Discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta.

(EM13CNT07) Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físicos, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar.

Fonte: *New alive high*, Volume único, 2020.

Ao avaliar o quadro de habilidades e competências da coleção *New alive high*, cujas instruções visam a orientar o trabalho docente em cada unidade, verifica-se que o material didático conduz o educando e o educador à vivência de processos semelhantes àqueles que apontamos no subtópico “4.1 Apresentação do livro didático de Língua Inglesa da Índia e do

Brasil” quanto à imagem plasmada do repertório vocabular do mundo empresarial, que recorre ao expediente de muitos clichês, como: eficiência, competência, habilidade, desempenho, metas, produtividade, profissionalismo, qualidade etc. Este seria talvez um dos grandes problemas do material didático em análise. Aparentemente, muito mais importa a abundância de metas de cada lição, ainda que ninguém possa dar conta integralmente delas, do que um outro tipo de aprendizado processual, cujas etapas se façam fundadas na compreensão e entendimento dos conteúdos à luz das experiências do educando, e não dos modelos empresariais. Modelos estes que referenciam a valorização humana segundo processos fragmentários de experiência, desligados muitas vezes do universo cultural, de crenças e conhecimentos do educando.

Além disso, tal quadro denota a importância excessiva que os organizadores da coleção *New Alive High* atribuem às orientações da BNCC e também o quanto tais orientações acabam por influir diretamente nas concepções sobre o material didático, vez que estas orientações visam a conduzir o educando a realidades do mundo tecnológico e virtual, cujos processos comunicativos são cada vez mais multi e plurilíngue. Os organizadores, contudo, empregam tais recomendações quanto ao aproveitamento da cultura local, conforme as interpretações que dela fazem. Por exemplo, no item *Competência Específica 6*, da BNCC, temos as seguintes orientações:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (Brasil, BNCC, p.496)

Nota-se quanto a isto que há certas aberturas para a veiculação de conteúdos ligados às raízes culturais do educando, e não a representações culturais de tendência mercadológica, sem valor relativo à sua cultura. Contudo, talvez se possa inferir que os organizadores da coleção em análise tenham reunido os mais diferentes artistas da cultura pop contemporânea no LD de LI a fim de atender às orientações da BNCC quanto à formação de estudantes “preparados” para a realidade do novo mundo, de relações multi e plurilíngues. Neste novo mundo, o falante dever dominar uma cultura que possa ser comumente compartilhada em situações multi e plurilíngues. A absorção da cultura universal a fim de elevar o espírito humano, como se via há até algumas décadas, é substituída pela cultura do entretenimento ou *Cultura-mundo*, nas palavras de Lipovetsky (2011). De certa maneira, tal troca acaba por promover a absorção de






uma cultura pelo educando que apenas serve para entretê-lo, não para educá-lo. Neste formato, o entretenimento acaba por favorecer à formação de um “público-médio” inapto a experiências estéticas com as obras de arte e com a alta-cultura, cuja linguagem exigiria uma elevação intelectual do educando. As coleções em análise, contudo, reforçam abundantemente o quesito “competências” e “habilidades”, convergindo tais finalidades para o entendimento de conteúdos superficiais, em demérito do aprofundamento estético proporcionado pelas artes, como se observa no tópico *Perspectivas culturais* e se observará no próximo tópico, *Distinções culturais de domínio Estético: Literatura*.

Assim, amparados no entretenimento e na indústria cultural, os organizadores da coleção *New alive high* utilizam-se de conteúdos pouco ou nada fecundos à formação do aluno. De uma linguagem modesta, ou mesmo trivial, que, se, por um lado, é de fácil apreensão, por outro, processa-se em desprestígio da formação de espírito. Neste contexto, promover o universo da cultura de massas, de maneira indistinta à cultura e nacionalidade do educando, tornou-se a regra dos LD de LI de tal coleção. Como resultado, pode-se encontrar, por exemplo, atividades relativas a compositores pop, como a norte-americana, Madonna; da cantora e atriz canadense, Kasia Chanté; o cantor country norte-americano, Bill Anderson, entre outros, conforme imagem abaixo:

Figura 17: Atividade do LD *New alive high*.

LEAD-IN

- Discuss these questions with a classmate. *Personal answers*
 - Do you like music? What music style(s) do you usually listen to? Explain what you like about it/them.
 - Do you prefer online radio or traditional radio to listen to music? CD, computer, or cell phone? Have your preferences changed over time? How so? Why?
 - Do you play any instruments? Which one? If you don't, which one would you like to play?
- Read the excerpts of lyrics on the previous page. What is the common theme in all of them? *Possible answer: They are all about music.*
- Below are the artists that recorded and performed the five songs on the previous page. Did you already know these artists? Do you especially like any of them? Who? *Personal answers*

 <small>American pop singer Madonna performs at the Pride Island concert in 2010, New York, USA.</small>	 <small>Canadian singer and actress Kasia Chanté in 2010.</small>	 <small>American country singer Bill Anderson performs at Ryman Auditorium in Nashville, USA, 2010.</small>
 <small>American rock singer Janet in 2010.</small>	 <small>American hip-hop band Bone Thugs-N-Harmony in 2010.</small>	
- Songs often contain very informal language. This includes contracted forms, abbreviations, and non-standard grammar or dialect. Read the verses on the previous page again and find some cases of informality in the text. Write them down in your notebook. *Possible answers: I ain't no hero, ain't no hero, I'm a hustler and I'm a hustler, rock on, rock and roll, I want to know, I want to know.*
- What other examples of informal language used in lyrics can you think of? *Personal answers*
- How about doing a search to get more information about the songs on the previous page? You can search for the music style of each song, the title of each song, other artists that recorded and performed these songs (Did they sing them in different styles?), etc.

Não escreva no livro. 122

Fonte: *New alive high*, Volume único, 2020

Verifica-se neste exemplo que os elementos culturais que aparecem para significar as possibilidades comunicativas de um mundo cada vez mais multi e plurilíngue são aqueles que se encontram no âmbito da cultura de massas e seriam, *a priori*, elementos culturais transnacionais, pois romperiam as barreiras locais para instaurar-se no horizonte do “conhecimento global”, como os artistas da cultura pop, com suas músicas e letras conhecidas do público. Pressupõe-se, assim, que o repertório vocabular assimilado em contato com essa cultura será certamente aquele a ser empregado pelo estudante em situação de comunicação multi e plurilíngue, como recomenda a BNCC.

4.3 Distinções culturais de domínio Estético: Literatura

As comparações entre as coleções de LD de LI do Brasil e da Índia, estabelecidas até aqui, principalmente em relação às capas, apresentações e sumários, nos revelam profundas distinções entre elas. Diferenças metodológicas de abordagem dos textos, diferenças estéticas, diferenças no uso das ilustrações, nas referências culturais, entre outras características.

Para a análise comparativa, nos orientaremos pelos elementos que aparecem em nossa metodologia sobre os fatores de domínio estético, a saber: os de ordem literária, gramatical e aspectos culturais nas coleções de livros didáticos de língua inglesa do Brasil e da Índia.

No que concerne à abordagem de caráter literário, a ser contemplada neste tópico, visa-se a comparar o uso de gêneros textuais em contraste com as tipologias; diversidade cultural em relação à cultura-mundo; alta cultura em relação à cultura de massa; e os contrastes de ordem metodológica entre as coleções em análise.

Há diversas características peculiares aos textos que aparecem nos livros didáticos de LI indianos. De início, cumpre ressaltar a dimensão desses textos, normalmente entre três a doze páginas. Conforme exemplo abaixo, retirado da coleção *Higher Secondary Course – English – Livro: Class XI* (FATHIMA, P. A. e State Council of Educational Research and Training (SCERT), 2016, p 51-62.):

Figura 18: Print de texto literário O preço das flores

Unit - 2 WORDS AND DEEDS
Textbook for Class XI - ENGLISH

II. Read and reflect:

The bonds of human relationship are very strong. They are so complex that it is difficult for us to explain. Words and deeds have a soothing effect and they cement the bonds of relationship. Here is a story about the impact of words. Read on.

THE PRICE OF FLOWERS

Prabhat Kumar Mukhopadhyay

It was nearly one o' clock and I was feeling extremely hungry. So, I made my way slowly to a vegetarian restaurant which was not far away, in St. Martin's Lane. Lunch hours in London restaurants were not so crowded in those days.

I found not more than three or four hungry people scattered around the room. I chose a table, seated myself and opened the newspaper.

A waitress came up and waited politely for my order. I raised my eyes from the paper, glanced at the menu and told her what I required. 'Thank you, sir,' she said and went briskly and noiselessly away.

At that moment, my attention was drawn to a table not far from mine. A young English girl was sitting there. She had been watching me with interested surprise but turned her eyes away as soon as I looked at her.

The girl was thirteen or fourteen years old. Her clothes betrayed her poverty. Her hair hung in a heavy stream down her back. Her eyes were large. They had a sad expression. I watched her when she was not looking so that she would not notice. My lunch was served as she was finishing hers. The waitress brought her the bill. Bills are paid at the desk as one goes out. The desk is near the door.

The girl stood up. My eyes followed her. As she paid her bill, she asked the cashier in a low voice, 'Please, Miss, can you tell me if that gentleman is an Indian?'

'I think so,' the cashier answered.

'Does he come here all the time?'

'Perhaps not. I do not recall having seen him before.'

'Thank you,' said the girl and looked at me once more with a startled air and went out.

It surprised me. Why? What was the matter? Her interest in me aroused my interest in her. When I had finished my lunch, I asked the waitress, 'Do you know the girl who was sitting over there?'

'No, sir, I do not know her, to speak of. I've noticed she has lunch here on Saturdays.'

'Doesn't she come on any other day?'

'I never see her on other days.'

'Have you any idea who she is?'

'Perhaps she works in a nearby shop.'

'How do you know?'

'Saturday is pay day. That is when she comes. On other days, she may not be able to afford lunch. Perhaps, she does not earn very much.'

I was moved by what she said.

The curiosity I felt about the girl persisted. Who was the child? Why had she inquired about me? Was some mystery the cause of her interest? Her poverty-stricken, sad and anxious figure took possession of my thoughts. On Sundays, all London shops are closed. So, I set out to look for her after breakfast, on Monday morning. I looked into the shops on the streets near St. Martin's Lane, and especially, the shops on the Strand, but I found no trace of the girl.

The week passed. Saturday came again. I presented myself at the vegetarian restaurant once more. As I entered, I saw her sitting at the same table as before. She was eating. I walked up and took the chair opposite hers, saying, 'Good afternoon!'

'Good afternoon, sir,' she responded hesitantly.

By making one brief remark after another, I was able, slowly, to start a conversation. At last she asked, 'Are you an Indian?'

'Yes.'

'Excuse me, are you a vegetarian?'

51

52

'Why do you ask that?'

'I have heard that most Indians are vegetarians.'

'How is it that you know anything about India?'

'My elder brother is in India. He is a soldier.'

'I am not much of a vegetarian,' I answered her question, 'but I enjoy a vegetarian meal, now and then.' The girl seemed disappointed.

I learned that her only guardian was this elder brother. She lived with her old widowed mother.

'Do you hear from your brother?'

'We have not had a letter from him for a long time. My mother is very worried. People tell her that India is full of tigers and snakes and fevers. She is afraid something has happened to him. Is it true, sir, that India is full of tigers and snakes and fevers?'

• What impression did the girl have about India?

'No,' I smiled, 'how could people live there if it were?' The girl sighed softly. 'Mother says she would like to ask an Indian about these things if she can find an Indian,' the girl looked at me with eyes full of entreaty.

I understood how she felt. She wanted me to see her mother, but she did not have the courage to ask me to accompany her home. A keen desire to meet this poor anxious mother took hold of me. I had not had the opportunity to visit an impoverished English home. I wished to see how the poor lived in this country, to know what they think.

'Will you introduce me to your mother some time? Would you like me to accompany you home? I can go some day.'

The girl's eyes brimmed with gratitude. 'Thank you ever so much!' she said. 'It is so kind of you! Can you come now?'

'With pleasure.'

'It will not interfere with anything else you have to do?'

'No, no, not at all. This afternoon is entirely my own.'

The girl was delighted. We finished our lunch and got up together.

53

'Yogis do not eat meat.'

'Is that why you asked me in the beginning whether I am a vegetarian or not?'

She smiled without answering.

• Why did Maggie ask the narrator whether he was a vegetarian?

We had reached a narrow doorway. Maggie took a thin latch key out of her pocket and opened the door. She entered and said, 'Please come in.'

When I was inside, Maggie closed the door. She went to the foot of the stairs and, raising her voice a little, called, 'Mother, where are you?'

'I am in the kitchen, child,' the answer came from below. 'Come down.'

It is necessary to explain here that London streets are above ground. Kitchens are often below street level.

Maggie looked at me questioningly, 'Do you mind?'

'Not in the least. Come on,' I said.

Together we descended the stairs to the kitchen.

'Mother,' said Maggie from the doorway, 'an Indian gentleman has come to see you.'

'Where is he?' the old woman asked eagerly. With a smile I stepped into the kitchen behind Maggie. She introduced us. 'This is Mr Gupta, mother,' she said, 'Mr Gupta, my mother.'

• Why did Mr Gupta go to Maggie's house?

'How do you do?' I said and held out my hand. 'Excuse me, my hands-' she said, holding them out for me to see. They were covered with flour. Today is Saturday,' she explained, 'I am making cakes. People will come to buy them this evening. They'll be sold on the streets tonight. This is the way we make our living - lots of trouble!'

• What do you understand about the living conditions of Maggie and her mother?

Saturday night is a time of festivity in poor neighbourhoods. All sorts of things are sold from countless lighted pushcarts. The streets are more crowded than on any other day. Saturday is the day the poor are able to spend a little, for they receive their weekly wages.

• Why is Saturday special to Maggie and her mother?

Ingredients for cake making, flour, sugar, fat, raisins, eggs

55

As we walked, I asked her, 'May I know your name?'

'My name is Alice Margaret Clifford.'

'Would you mind walking?' she asked.

'Not at all,' I answered, 'if it is not difficult for you.'

'No, I walk home every day.'

I asked the girl, 'Do you come this way often?'

'Yes,' she answered, 'I work as a typist in the Civil Service stores. Every afternoon, I come home this way. Today is Saturday, so I am off early.'

'Shall I call you Miss Clifford or Alice?'

'I am not grown-up yet. You may call me what you like. I am usually called Maggie.' She laughed.

'Are you very anxious to grow up?'

'Yes.'

'Tell me why.'

'When I grow up, I shall be paid more for my work. My mother is old.'

• Was Maggie satisfied with her job? If not why?

'Is the work you do to your liking?'

'No. The work is very mechanical. I want work that will make me use my head, brain work. Like the work of a secretary.'

• What do you understand by 'brain work'?

We crossed the bridge and arrived in Lambeth. It is a poor neighbourhood. 'If I ever become a secretary,' Maggie said, 'I shall take mother away from here.'

'Did your father call you Maggie or Maggy?'

'When he was very affectionate he called me Maggy. How did you know?'

'Yes, yes,' I answered mysteriously, 'we are Indians, you know. We know about the future and all kinds of magic.'

'That is what I have heard,' she said.

'Indeed?' I was surprised. 'What have you heard?'

'I have heard that there are many people in India who have occult powers. They are called yogis. But you are not a yogi.'

'How do you know that I am not a yogi, Maggie?'

and so forth were set out in readiness upon the dresser. Several freshly baked cakes in tins were also there.

'Sitting in such a poor kitchen will not be very pleasant for you, will it?' Mrs. Clifford said. 'I have almost finished my work. Maggie, take him into the sitting room, I'll come in a minute.'

'No, no,' I protested, 'I can sit here well enough. The cakes you make are nice ones, I must say.'

Mrs. Clifford thanked me with a smile.

'What kind of a country is India, sir?' asked Mrs. Clifford, as she resumed her cooking.

'A beautiful country.'

'Safe to live in?'

'Certainly. But not cold like this country. It is somewhat hot.'

'Aren't there too many snakes and tigers? Don't they kill people?'

• How did Mr Gupta describe India to Mrs. Clifford?

'Don't believe that,' I laughed. 'Snakes and tigers keep to the jungles. They get killed themselves if they come too close to places where people live.'

'And fevers?'

'In some places in India, there is more fever than in others. It is neither the same everywhere nor the same all the year around.'

'My son is in the Punjab. He is a soldier. What kind of a place is the Punjab?'

'The Punjab is a fine place. There is little fever there. It is very healthy.'

'I am glad to hear it,' Mrs. Clifford said.

Her baking was finished. 'Maggie,' she said, 'take Mr. Gupta upstairs, I'll wash my hands and bring tea.'

Maggie showed the way to their sitting room and I followed. The furniture was cheap and there was not much of it. The carpet was old, torn in places. But everything was extremely clean. Maggie drew the curtains back and opened the windows. There was a glass bookcase. I stood in front of it.

Mrs. Clifford came in carrying the tea tray, a few minutes

56

Unit - 2 WORDS AND DEEDS

later. All trace of the kitchen had vanished from her person.

As we drank tea, I talked about India. Mrs. Clifford showed me a photograph of her son. It had been taken before he left. His name was Francis or Frank. Maggie brought out a book of pictures he had sent her for her birthday. There were many pictures of Simla and the surrounding mountain country. On the inside page was written, 'To Maggie, on her birthday, from her loving brother Frank.'

'Maggie,' said Mrs. Clifford, 'show Mr Gupta the ring.'

'Has your brother sent you a ring?' I asked her. 'Let me see what kind of a ring it is.'

'It is a magic ring,' Maggie explained. 'A yogi gave it to Frank.'

She brought it and asked, 'Can you see the past and the future in it?'

I had heard a lot about crystal gazing. A crystal was set in the ring. I took it up and examined it.

'When Frank sent the ring,' Mrs. Clifford said, 'he wrote that if you concentrate on a distant person as you gaze into it, you will be able to see him and what he is doing. This is what the yogi told Frank. Maggie and I have concentrated upon it, again and again, because we have not had any news of Frank for a long time. But we have not been able to see anything. Why don't you try? You are a Hindu. You may be able to do it!'

I realised that superstition was not confined to India. I did not have the heart to tell the mother and daughter that the ring was nothing much, brass with a piece of ordinary glass stuck into it. They believed their Frank had sent them a new and miraculous thing from a distant land, a dream India. How could I shatter their faith?

Urged by Mrs. Clifford and Maggie, I took the ring into my hand and stared at it intensely for a long time. 'I cannot see anything,' I exclaimed at last, giving up.

The mother and daughter were disappointed. To change the subject, I said, 'Here is a violin. It is yours, isn't it,

• Who is Francis? What do you know about him?

• What is your opinion about superstitions? Do you believe in any?

57

Textbook for Class XI - ENGLISH

Maggie?

'Yes,' Mrs. Clifford answered, 'Maggie plays quite well. Maggie, please play something for us.'

'Oh, Mother!' Maggie looked at her in protest.

'Maggie,' I pleaded, 'please play something! I am very fond of the violin. I have a sister at home about your age. She used to play for me.'

'The way I play is not at all worth listening to,' Maggie said.

My entreaties at last persuaded her to play. 'I do not know many pieces,' she said. 'What would you like to hear?'

'Shall I choose something? All right, then, give me your music. Let me see what you have.'

Maggie brought out an old music case bound in black leather. I opened it. Most of the pieces were light airs like, 'Good-bye Dolly Grey,' 'Honeyuckle and the Bee', etc. There were a few really good, though old-fashioned ones, things like 'Robin Adair,' 'Annie Laurie,' 'The Last Rose of Summer', etc. There were several Scotch songs. So I selected 'The Blue Bells of Scotland' and handed Maggie the music. Maggie played and I hummed the tune to myself.

When the song was over, I praised her playing lavishly as I thanked her. Maggie has never had the opportunity to study, Mrs. Clifford said. 'She has learned what she knows by herself. If our circumstances ever improve, I shall arrange for her to have lessons.' On my way back, I was filled with astonishment. The incident touched me very deeply.

Three months passed. I visited Maggie and her mother several times, at their home, and took Maggie to see the Zoo once. She rode the elephant 'Indian Rajah,' like all the other boys and girls. How delighted she was!

But no news had come from her brother. Urged by Mrs. Clifford, I went to India House, one day, and made inquiries. I was told the regiment to which Frank belonged was fighting on the Northwest Frontier. Mrs. Clifford became extremely worried when she heard it. One day, I

• Describe the incident which touched the narrator deeply.

58

Unit - 2 WORDS AND DEEDS

received a postcard from Maggie. She wrote:

'Dear Mr Gupta,

My mother is very ill. I have not been able to go to work for a week. We shall be extremely grateful if you take the trouble to come to see us. Maggie'

I had told the family with whom I lived about Maggie and her mother. At breakfast, I spoke of the letter.

My hostess said, 'When you go, take some money with you. The girl has not been able to go to work for a week. She had not received any pay. It is probable that they are hard up.'

After breakfast, I took some money and set out for Lambeth. I knocked at the door. Maggie opened it.

She was looking much pulled down. Her eyes were hollow and ringed. 'Oh, thank you, Mr Gupta!' she exclaimed when she saw me. 'It is so kind of you.'

'How is your mother, Maggie?' I asked.

'She is sleeping now. Her condition is very serious. The doctor says it is aggravated by her anxiety over Frank. There is no news from him yet. She may not live.'

I tried to console Maggie, drying her eyes with my handkerchief. Maggie controlled herself with an effort and said, 'I have a request to make of you, Mr. Gupta.'

'What is it, Maggie?' I asked.

'Come into the sitting room and I'll tell you,' she answered. We tiptoed carefully into the sitting room lest the sound of our footsteps should disturb the sick woman.

I turned when I reached the centre of the room, and remained standing there. 'What is it, Maggie?' I repeated my question.

Maggie gazed up into my face with beseeching eyes. I waited. Then, she covered her face with her hands and wept silently.

I was in a fix. What could I say to console this child? Her brother was fighting on the Frontier. Only God knew whether he was alive or dead. Her mother was the only

• Why was Maggie unable to go to work?

• Why did Mr Gupta take some money with him when he went to see Mrs. Clifford?

• Why did Mr Gupta and Maggie tiptoe into the sitting room?

59

Textbook for Class XI - ENGLISH

person she had on earth. If she lost her, what would happen? Where in London could this girl, on the threshold of adolescence, go?

I pulled her hands away from her face. 'Maggie, tell me what you wish me to do. If there is anything I can do to help you, I shall not hesitate.'

'Mr Gupta,' the girl said, 'I do not know what you will think of the request I am going to make. Please forgive me if it is very, very wrong.'

'What is it? What do you wish to ask?'

'All day yesterday, Mother kept saying that if Mr Gupta would come and gaze into the crystal, he might learn something about Frank. Mr Gupta is a Hindu, she said. If only he would come, she said. That is why I wrote to you.'

'If you want me to try once more, go and bring me the ring, Maggie. Of course I'll do it.'

'But if you don't see anything again this time?' I understood what Maggie meant. I was silent.

'Mr Gupta, I have read in books that Hindus are extremely truth-loving. If you could bring yourself to tell Mother only once, after looking into the crystal, that Frank is all right, that he is alive - will it be too much of a lie? Will it be very, very wrong?' As she spoke, tears streamed from her eyes.

I thought it over. I am not very virtuous. I have done my sinful things. So I decided to do this. It would be the least of my offences. 'Please, Maggie, don't cry. Where is the ring? Let me take a good look at it this time. If I do not see anything I shall do as you suggest. God will forgive me if it is wrong.'

Maggie brought me the ring. I took it and said, 'See if your mother is awake.'

Fifteen minutes passed before Maggie came back. 'Mother is awake,' she said. 'I have told her you are here.'

'May I see her now?'

'Please come.'

I approached the mother's bedside. The ring was in my hand. Wishing her a good morning I said, 'Mrs. Clifford,

• What request did Maggie make to Mr Gupta?

• Why was the crystal ring so special to Mrs. Clifford?

60

Unit - 2 WORDS AND DEEDS

your son is alive. He is well.'

The old woman raised her head a little off the pillow. 'Did you see that in the crystal?' she asked.

'Yes, Mrs. Clifford,' I answered without any hesitation, 'I have seen it.'

Her head dropped back. Tears of happiness welled from her eyes. She whispered faintly. 'God bless you! God bless you!'

Mrs. Clifford recovered.

It was almost time for me to return to my country. I wished to go to Lambeth to say good-bye to Maggie and her mother. But the family was in mourning. Frank had been killed in the fighting on the Frontier. A month ago, Maggie had sent me a card with a black border.

I calculated from the date and found that Frank had been dead some days when I told his mother he was alive and well. I felt ashamed to face Mrs. Clifford. So I wrote a letter to them, announcing my departure and bidding them good-bye.

The morning of my last day in London dawned. I was to leave before night. As I was breakfasting with the family, there was a knock at the door. A minute or two later, the maid came in and announced, 'Please Mr Gupta, Miss Clifford has come to see you.'

My breakfast was unfinished. Maggie had come to say good-bye. Lest she be late for office because of me, I took the permission of my hostess and got up from the table. Maggie was standing in the hall. She was wearing black. I took her into the adjoining library and made her sit down.

'Are you leaving today?' she asked.

'Yes, Maggie, today is the day of my departure.'

'How long will it take you to reach your country?'

'A little more than two weeks.'

'In what part of the country do you live?'

'I have entered the Punjab Civil Service. I shall not know exactly where I am posted until I arrive there.'

Textbook for Class XI - ENGLISH

'Is the Frontier very far from there?'

'No, not very.'

'Frank is buried at Fort Monroe, near Dera-Ghazi-Khan.' The girl's eyes were filled with tears as she spoke.

'When I go to that part of the country, I shall visit your brother's grave and write to you.'

'It won't be troublesome for you? Or inconvenient?' Maggie asked.

'Why should it be? Dera-Ghazi-Khan is not very far from where I shall be. It will certainly be possible for me to go there someday. I'll write and tell you about it.'

Maggie's face was filled with gratitude. As she thanked me, her voice choked. She took a shilling out of her pocket and put it down on the table in front of me, saying, 'Please buy flowers with this shilling when you go, and lay them on my brother's grave for me.'

In my emotion, I lowered my eyes. The child had earned the shilling with so much toil! I felt like returning it to her, explaining that in our country flowers grow in great profusion and do not have to be purchased.

But I reconsidered. Why should I deprive her of the joy this sacrifice would give her? All that this shilling could have given her she was foregoing for the love of her brother. The joy of doing it was beyond all price. The grief in her heart would be eased a little. What good would it do to deprive her of it? I picked up the shilling.

'Maggie,' I said, 'I shall use this shilling to buy flowers and put them on your brother's grave.'

Maggie stood up. 'How can I thank you?' she said. 'Now it is time for me to go to work. Good-bye, remember to write.'

I got up and took her hand in mine.

'Good-bye, Maggie, God bless you,' I said and pressed her hand to my lips. Maggie left. I wiped a tear or two from my eyes and went upstairs to pack my bags.

(Adapted)

(Translated from Bengali by Lila Ray)

61

62

Fonte: Higher Secondary Course – English – Class XI, 2016

As doze páginas do texto *O preço das flores*, de autoria de Prabhat Kumar Mukhopadhyay, um escritor bengali, contam a história de uma jovem garota inglesa de origem humilde, Alice Margaret Clifford, carinhosamente chamada de Maggie. Ela tem aproximadamente 14 anos de idade. Maggie sofre, ao lado de sua mãe, a falta de seu único irmão, Frank, ausente por estar servindo ao exército inglês na Índia. Frank não envia notícias há muito tempo e Maggie, por saber que os indianos, em sua maioria, não comem carne vermelha, decide almoçar em um restaurante vegetariano na esperança de encontrar-se com algum indiano que possa lhe falar sobre a Índia e até mesmo revelar alguma notícia de seu irmão por meios mágicos ou esotéricos.

De fato, ela acaba por se encontrar com um homem cuja aparência é de indiano. Envergonhada, observa-o sem coragem de dirigir-se a ele. O olhar entristecido de Maggie, porém, chama a sua atenção. No sábado seguinte, ao se reencontrarem no mesmo restaurante, Gupta, decide sentar-se ao seu lado para conversarem. Durante a conversa, Maggie lhe conta sobre a ausência de seu irmão e também do seu desejo em encontrar um indiano que pudesse lhe confirmar ou desmentir as coisas que ela e a sua mãe ouviam sobre a Índia. Ambas acreditavam que no país houvesse muitas feras e doenças, mas Gupta se antecipa em refutar as afirmações.

Como era desejo da mãe de Maggie conversar com um indiano, o Sr. Gupta, gentilmente vai até a humilde casa delas. Presa a muitos mitos e superstições sobre a Índia, a mãe de Maggie mostra um anel que seu filho, Frank, lhe enviou da Índia e pede que o Sr. Gupta tente enxergar como estava o seu filho através do anel. Ele tentou discretamente por uma primeira vez e esquivou-se de fazer por não o saber. Dias se passaram e Maggie foi à procura do Sr. Gupta, pois sua mãe estava muito mal e acamada devido à preocupação com o filho. Por perceber a dor da jovem e o seu anseio em receber ajuda, ele prontamente foi à sua residência novamente e, desta vez, para consolar aquela velha viúva. Ele disse ter visto pelo anel que Frank estava bem, o que gerou um efeito quase que milagroso de cura.

Quando o Sr. Gupta estava com as malas prontas para retornar à Índia, ele recebeu a visita de Maggie, lamentando a notícia de falecimento de Frank. Mas, além da triste notícia de falecimento, ela lhe pede para comprar umas flores, com um xelim que lhe havia entregue, para colocar sobre a sepultura do seu irmão; encerrando-se assim, com esta triste despedida, a narrativa.

Inicialmente, cumpre dizer que a extensão do texto talvez seja uma primeira característica visual que nos mostra a relevância que os indianos atribuem à palavra em demérito da imagem. Trata-se de fato, como vimos em nossa introdução à educação na Índia, de uma cultura que milenarmente ensina através das lições dos textos védicos e do sânscrito. Esta tradição de ensino que tem origem inicialmente nos processos orais nos revela o interesse dos indianos por lições demoradas que devem predispor a mente à reflexão e ao aprendizado sempre de maneira a evocar imagens do misterioso ou da sabedoria milenar dos vedas. Temos, principalmente nas culturas orientais, uma valorização dos processos mnemônicos em diversos países asiáticos, sobretudo na China e na Índia.

De fato, é a China devedora aos indianos do budismo existente na China⁵³, pois boa parte dos ensinamentos antigos chineses ou estão baseados no confucionismo ou nos textos sagrados tibetanos - também devedores dos indianos. De certa maneira, o aprendizado por processos mnemônicos faz com que as imagens sejam evocadas pelas palavras, e não necessariamente o oposto. E nisto reside parte substancial do processo de ensino do inglês na Índia, vez que exige de seus alunos uma iniciação pela predisposição mental ao texto, à palavra e à descoberta de novas realidades. A aprendizagem de um novo saber não se desliga do mundo de conhecimento que o educando traz consigo desde o seio familiar.

⁵³ Ver *Historia de la filosofía China*, Capítulo X, tópico *La penetración del budismo*, p. 177-186; e *El primer budismo chino*, p. 207-217, 2009.

No texto, aqui explorado: *The price of flowers*⁵⁴, temos uma primeira mostra de inversão dos caminhos entre as coleções de LD de LI da Índia e do Brasil. Enquanto a BNCC no Brasil mantém os olhos sobre as competências que o ensino deve estimar, considerando o mundo tecnológico, multicultural e plurilíngue; a valorização de usos “heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas”; (BNCC, 2021, p. 248), o conhecimento de “diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa”. (BNCC, 2021, p. 248); os livros didáticos de LI da Índia, aqui avaliados, para além de pensar no mundo contemporâneo, procuram direcionar os esforços à integração. Mas, de que maneira? Primeiramente, o conteúdo textual manejado nas coleções avaliadas priorizam os gêneros literários⁵⁵, e não as tipologias.

Se, por um lado, as coleções de LD de LI da Índia valorizam a utilização de textos literários desenvolvidos, nas do Brasil, estes são escassos. Verificamos uma multiplicidade de recortes de gêneros textuais ao longo das coleções em estudo, que não exploram os aspectos nucleares dos gêneros trabalhados. A unidade 6 do LD *New alive high*, por exemplo, intitulada: “Extra, extra”, apesar de abordar o trabalho com jornal, aproveita tão somente “*headlines*”⁵⁶, e não propriamente artigos mais amplos, através dos quais o educando possa alcançar melhor compreensão do assunto.

Apesar de a coleção de LD do Brasil trazer muitos fragmentos textuais, quando se observa o emprego de textos na íntegra, eles são normalmente descritivos ou injuntivos. Isto significa, que a dimensão literária, tão importante à formação cultural e intelectual do educando, é abandonada em atendimento ao uso de conteúdos rasos, como se vê na página seguinte:

⁵⁴ Embora no caso específico deste conto não se possa falar do melhor exemplo de alta cultura, preconizado por Vargas Llosa (2013) e Lipovetsky (2011), como muitos outros exemplos literários do LD indiano, ainda assim ele remete ao universo da cultura indiana.

⁵⁵ Empregamos, aqui, a noção tradicional de gênero literário, conforme a *Teoria Literária*, de Hênio Tavares (1978). Porém, cumpre lembrar que atualmente os gêneros literários são associados, segundo Marcuschi, às chamadas tipologias textuais. De forma didaticamente esclarecedora, MARCUSCHI (2005) traz a distinção entre tipo textual ou tipologia e gênero textual: (a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição e injunção*. (b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23)

⁵⁶ O mesmo que Manchetes.

Figura 19: Atividade do LD *New alive high*

LEAD-IN

1. Notice how the news story on the opposite page is organized. Complete this text with the parts of a news story. Use your notebook. *A-headline; B-strapline; C-headline; D-lead; E-headline; F-lead; G-body; H-caption.*

Most news stories have a clear organization and contain a **headline**, a **strapline**, a **lead**, a **body** (content) and an image with a **caption**. The **A** sums up the main newspaper story to attract the reader. The **B** adds a little more detail to the **C**. The opening paragraph of the news story is known as the **D**. The **E**, the strapline, and the **F** tell you the main ideas of the news article. The **G** of the story is where you find detailed information to help you better understand the story. An image is another element often used in news stories. It is usually followed by a **H** which integrates the image to the news story.





2. In what ways does the headline differ from the other parts of the article?
It gives the gist of the piece of news; it is usually highlighted in bold and in large typeface.

2. In your notebook, write the correct combination of numbers-letters to relate the sections of a newspaper to their definitions. I-b; II-c; III-a; IV-f; V-a; VI-i; VII-g; VIII-d; IX-e.

<p>I. Local and Foreign News Section</p> <p>II. Obituary Page</p> <p>III. Sports Page</p> <p>IV. Business and Finance Section</p> <p>V. General News</p> <p>VI. Art and Entertainment Section</p> <p>VII. Travel and Tourism Section</p> <p>VIII. Editorial Page</p> <p>IX. Classified Ads Section</p>	<p>a. comes on the front page and contains the most important news.</p> <p>b. contains domestic and international news.</p> <p>c. contains news about sports events in and out of the country.</p> <p>d. gives views or opinions of the editor or publisher on certain issues or events.</p> <p>e. contains advertisements of various types.</p> <p>f. provides information on banking and business in general.</p> <p>g. provides a guide to enjoyable travel.</p> <p>h. provides information about people who died and the time and place of their burial.</p> <p>i. contains information about movies, radio, television, etc.</p>
---	--

3. Which section of a newspaper do you usually read? *Personal answer.*

4. Discuss with a partner in which section of a newspaper these headlines can be found.



A - Available at https://www.theaustralian.com.au/subs/critical/news/1/thousand-code-+TAMEB_WRE170_+side-st-rt-tpx63A52F52Fwww.theaustralian.com.au/2/Figort%2Faf%2Faf-new-research-a-blow-to-comput-on-protocol%2Fnew-scary%2F4af259ae85785140cd2cdca110a21f0a1enryperanonyous&mode=premium. Accessed on August 13, 2020.
 B - Available at <https://www.nytimes.com/2020/04/08/technology/computer-learning-super-verse-on-super-verse.html>. Accessed on August 13, 2020.
 C - Available at <https://www.the-southafrican.com/news/finance/average-in-south-africa-2020-how-much/>. Accessed on August 13, 2020.
 D - Available at https://www.chinadaily.com.cn/a/202004/13/WS493a513a3105050a3a159b4_3.html. Accessed on August 13, 2020.
 E - Available at <https://www.indiatoday.in/movies/bollywood/story/farhan-akhtar-on-gaining-15-kilos-in-six-weeks-for-toofan-it-was-a-challenge-1695123-2020-04-09>. Accessed on August 13, 2020.

A-Possible answers: sports, health, science; B-Possible answers: technology, science; C-economy; D-Possible answers: culture, local news; E-Possible answers: entertainment, movies.

99

Fonte: *New alive high*, Volume único, 2020

Em sua pesquisa, Miller (2003) nos revela a importância exercida pelo ensino de literatura na formação dos educandos e de como a discussão literária pode contribuir para o desenvolvimento da reflexão autoconsciente dos alunos. Citando a *Psychology of Art* (1971), de Vygotsky, a autora destaca que “os efeitos da literatura estimulam esteticamente o leitor individual”, embora seja preciso levar em conta o papel do professor na formação de “uma consciência reflexiva [do educando] por meio de “atividades inteligentes” que compreendam a “esfera estreita da percepção individual”, promovendo assim o “desenvolvimento da reflexão autoconsciente dos alunos.” (MILLER, 2003, p.290)

Tamanha importância da literatura no desenvolvimento de um senso estético do educando talvez devesse requerer maior atenção do LD de LI brasileiro, dado que tal senso concorre para aguçar a sua visão sobre a realidade, levando-o a manifestar-se de fato crítica e conscientemente sobre o mundo. Ainda que a filosofia contribua para melhorar a percepção do leitor sobre a realidade, as artes oferecem múltiplas possibilidades de penetração e desnudamento do real em terreno que ela dificilmente conseguiria explicar.

A visão que as artes nos oferecem está invariavelmente entre parênteses. Mesmo a sua vizinha, a história, sempre fora vista com desconfiança, desde que Aristóteles demarcou a superioridade da literatura sobre ela na *Poética* (2018), exatamente por aquilo que é a sua marca mais forte: não pretender ser a própria realidade, mas transcendê-la. Se imaginarmos que a tragédia visava a uma imitação de ações de homens melhores e a comédia à imitação das ações de homens inferiores⁵⁷, veremos que as artes propendem a dizer mais do que a própria realidade. Na tragédia da Antígona, de Sófocles, percebe-se, por exemplo, que entre as muitas formas de leitura da peça, está aquela que visa a advertir aos que governam sobre os limites existentes entre a política e a cultura de um povo. Na Antígona, a negação às honras do funeral de Polinice, por exemplo, afrontava os valores da cultura tebana. A peça sempre fora lida historicamente como uma lição aos que governam a fim de preveni-los quanto a tais limites.

O parêntese onde se insere o mundo “como se”, no dizer da teoria moderna de Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss⁵⁸, no qual cabem as mais diversas figuras de linguagem, símbolos, metáforas, alegorias etc., nem sempre possíveis à filosofia, é nele que outras realidades que suplantam o mero olhar humano, se colocam. Daí o desnudamento e daí também a possibilidade de transcender a história naquilo que ela nem sempre pode expressar.

Na página do LD usada como exemplo, a desordem textual e fragmentária da realidade parece contribuir de igual modo para desordem mental do educando. Em lugar do “estímulo estético” ou do desenvolvimento de uma “consciência reflexiva”, ele se depara com o caos textual e linguístico. Diversas manchetes jornalísticas sobre temas inconciliáveis a turvar o seu entendimento. A deliberação pelo uso de formas textuais descontextualizadas, trabalhadas em pequenos fragmentos e a falta de senso estético até mesmo na proposição das atividades, realçam defeitos no LD de LI brasileiro que beiram a incompreensão.

Em contrapartida, não é demais lembrar, que nas coleções de LD de LI da Índia, os organizadores optaram por uma abordagem literária, com proeminência para o conto. A priorização de gêneros literários implica um olhar mais detalhado sobre as condições da

⁵⁷ Ver a *Poética* (2018) de Aristóteles.

⁵⁸ Ver a teoria da *Estética da Recepção*, de autoria de ambos.

aprendizagem visto que é exatamente através do esforço de leitura de um texto maior que levará o educando a confrontar-se com a variedade de usos do léxico da língua estudada. Em segundo lugar, temos a seleção dos textos que servirão às discussões planejadas e dos quais, espera-se, emergirá o entendimento do aluno. Ora, é exatamente quando o educando precisa voltar ao texto para compreendê-lo que ele será confrontado pelo léxico da língua estudada e deverá guardar, mais fácil e prazerosamente, os sentidos das palavras. Neste caso, a tradução textual se coloca como uma das formas técnicas de maior relevância ao aprendizado da língua, pois responde grandemente pela ampliação do repertório vocabular do educando, já que o obriga a retornos sucessivos ao texto, a fim de compreendê-lo e reorganizá-lo, muitas vezes, na sua própria língua.

Temos, a título de exemplificação, que os inúmeros tratados sobre a arte da memória ao longo da história sempre aludiram à chamada memória artificial⁵⁹ relacionando-a a modelos e padrões de associação com base em mnemotécnicas. Na obra de Frances A. Yates, intitulada *A arte da memória* (2007), o que se observa nos tratados arrolados sobre a memória são as técnicas associadas a letras, lugares, números e imagens:

“Na parte inferior do diagrama, vemos escritas as letras L'PA; L'P; PVR; IN. Elas indicam os lugares do Paraíso, do Paraíso terrestre, do Purgatório e do Inferno”. Na visão de Romberch, relembrar lugares como esses é função da memória artificial. Ele chama tais domínios de "lugares imaginários" (*ficta loca*)”. (YATES, 2007, p. 153).

A memorização por associação é uma técnica antiga e bastante cultivada em todo longo período que precede a imprensa e até mesmo nos séculos seguintes ao seu surgimento. (YATES. 2007). Trazendo tal referencial para o contexto das nossas discussões, temos que algo importante da tradição oral e mnemônica dos antigos textos sagrados da Índia também nos conduz à perspectiva de memorização nos estudos contemporâneos.

Se pressupormos um trabalho de estudo do idioma inglês com base em frases curtas, com perguntas e respostas elementares, como aquelas que encontramos nas coleções de LD de LI do Brasil, perceberemos que será necessário que o educando mobilize cada vez mais recursos memorativos a fim de guardar o vernáculo estudado do que se precisasse lembrar das palavras estrangeiras inseridas em um contexto mais amplo, cujo diálogo entre as personagens pudesse ser mais facilmente rememorado, no qual se pudesse notar as referências aos lugares

⁵⁹ Há dois tipos de memória, contínua, um natural e outro artificial. A natural é aquela inserida em nossas mentes, que nasce ao mesmo tempo que o pensamento. A memória artificial é aquela reforçada e consolidada pelo treinamento. Uma boa memória natural pode ser aprimorada por essa disciplina, e pessoas menos dotadas podem ter suas memórias fracas melhoradas por tal arte (YATES, 2007, p. 21).

onde as personagens estavam, sobre o que conversavam, se era dia ou noite, se estavam na rua, em um restaurante, em uma estação de transporte ou em casa. Enfim, todos estes elementos favoreceriam o reconhecimento mais profundo da língua pelo educando e o ajudariam a correlacionar as imagens produzidas pelo texto com o vocabulário que fora empregado. Contribuiriam para ampliar as perspectivas comparativas do vocabulário mobilizado no texto com as imagens e sensações que tal texto lhe evocasse. Processo muito parecido com o que acontece na música, por exemplo, pois as letras extensas são mais facilmente memorizadas quando as melodias, o compasso, a percussão e mudanças de ritmo evocam com força a palavra. Por isso, talvez, o caso aqui apresentado possua muitas correspondências. O gênero literário liga o leitor aos contextos, aos lugares, ao tempo dos eventos, aos nomes e diálogos das personagens, à essência e significados do texto e, por isso, inversamente ao livro brasileiro, ajuda a rememorar as lições e a guardar maior número de palavras do que através de lições com diálogos curtos e desligados entre si.

Então, o que se encontra em análise quando estamos avaliando as diferenças entre as coleções, aqui apreciadas, não é só a abordagem dos elementos culturais que dizem respeito ao país do educando, mas os meios técnicos que o levam a apropriar-se mais facilmente da língua estudada, sem que isso implique em aprender para esquecer. Seria bem mais difícil esquecer aquilo que a compreensão tenha abarcado com auxílio do entendimento do que aquilo que se estudou a fim de se usar em uma determinada situação de uso multi ou plurilíngue da língua, como sugere a BNCC.

Dito isto, cumpre avaliar o processo de integração do educando ao universo da sua própria cultura. Vimos que em *The price of flowers*, a história nos conduz ao universo das culturas, indiana e inglesa. Entretanto a narrativa em terceira pessoa é feita por um narrador indiano e a visão que temos de toda a narrativa é, naturalmente, com base no mundo cultural do seu narrador. Assim, por exemplo, o encontro entre Gupta e Maggie não se dá em qualquer lugar, mas em um restaurante vegano. Claro está, neste contexto, a recuperação de aspectos das tradições indianas, e não inglesas, visto que entre as muitas recomendações/proibições védicas está o não consumo de carne⁶⁰.

A história de Gupta e a família de Maggie é a realização inversa das relações coloniais, vez que o colonizado agora encontra-se na terra do colonizador e passa a observar a realidade do colonizador como se este fosse agora o “colonizado”. Daí a atenção dirigida a uma garota pobre, cuja genitora vive de vender bolo com a filha pelas ruas. Gupta se interessa pela história

⁶⁰ Tal orientação pode ser encontrada na obra *The Laws of Manu* (1991), em sânscrito: *Manusmriti*.

de Maggie, e não olha para a dura realidade da família inglesa sob um prisma ideológico ou político, mas certamente movido por sua cultura e tradições. Daí talvez a parte importante da história, Gupta é a imagem do indiano que tende a não enxergar a vida social como uma repercussão de eventos políticos, mas espirituais.

O Manusmriti (1991), livro sagrado que guarda a lei hindu, estabelece os fundamentos da sociedade de castas. Nele, a sociedade encontra-se dividida entre Brâmanes, aqueles que ocupam o ápice da ordem hierárquica, seguidos dos Xátrias, Vaixás e os Sudras. As castas foram abolidas pela Constituição indiana de 1950, embora ainda haja diversas ordens hierárquicas mantidas pelo antigo sistema.

Entre as diversas classificações profissionais das castas no Manusmriti (1991), estão: educadores, pensadores etc., associados aos Brâmanes; a classe dos guerreiros e dos que governam, Xátrias; a classe dos mercadores e dos que atuam em atividades comerciais, Vaixás; e, por fim, a classe dos artesãos, camponeses etc., ligados aos Sudras. A hierarquia pressupõe divisões como as partes de um corpo, cuja cabeça é representada pelos Brâmanes; os braços, representados pelos Xátrias; as pernas, representadas pelos Vaixás e os pés, representados pelos Sudras.

Observando tal ordem, em que custe a polêmica em torno de tal sistema, ele ainda responde por uma inumerável divisão de classes entre os indianos. E talvez, por isso, ainda que as mudanças políticas no país tenham corroborado para o fim das castas em 1950, elas continuam perdurando na vida prática e religiosa indiana com todo o peso das tradições. Nestas perspectivas, talvez não devamos ler a história de Gupta e Maggie fora dos contextos da cultura de castas da Índia, mas exatamente a partir deles. O que nos força a ver na história muito mais do que um plano de relações sociais a partir do qual tudo o mais se desenrola.

Ao acompanhar o dia de Maggie com a sua mãe, no árduo trabalho de comerciar o bolo que elas mesmas fabricam, Gupta nos remete ao universo de sua cultura, como se quisesse significar a pobreza material a partir de noções espirituais que o seu povo domina. Ambas seriam, na perspectiva indiana, pertencentes à classe de mercadores e comerciantes, os Vaixás, ao mesmo tempo que seriam, nesta acepção, a representação das pernas em um corpo. Não é demais lembrar, em plano paralelo, os deslocamentos dos ingleses em direção à Índia a fim de colonizá-la e ampliar o seu comércio com o mundo. Mas, os ingleses agora são percebidos pelo olhar do “colonizado”, que parece gozar de dias melhores do que os ingleses retratados nesta história.

Os indianos acreditam nas Leis do Karma. Costumam olhar para a dor e sofrimento como uma repercussão de ações de vidas passadas. O encontro de Gupta com os ingleses

remete de algum modo ao passado inglês na Índia, mas o seu olhar espiritual não lhe permite enxergá-los de maneira rancorosa, mas amável. Gupta os vê sob os valores de sua cultura, certamente como outrora os ingleses os viam sob os valores da cultura inglesa.

Ao buscarem respostas no mundo espiritual indiano para as angústias que sofrem, Maggie e sua mãe revelam a aceitação, nos tempos de hoje, das tradições religiosas indianas; dantes negadas pelos ingleses. Tal leitura aos olhos de um educando indiano, imbuído de suas tradições e valores espirituais, certamente diz muito mais do que um estrangeiro conseguiria perceber. Maggie e sua mãe enxergam o mundo espiritual indiano como uma fórmula pronta de revelações, e não como algo de raízes mais profundas, que colocariam em discussão a própria lógica do cristianismo. Não se pode esquecer que os ingleses são herdeiros do protestantismo de Lutero e das ramificações que ele assumiu por lá, entre anglicanos e calvinistas, além, é claro, da valorização da vida material, como analisado por Max Weber em *A Ética protestante e o “espírito” do capitalismo* (2004), de modo quase inverso aos indianos.

Os indianos buscaram, após o processo de sua independência, evitar os caminhos percorridos pela educação ocidental⁶¹. Evitar tais orientações objetivava a um aprofundamento de sua própria cultura em lugar da cultura do colonizador inglês; evitar ensinar aquilo que estava fora da cultura milenar de ensino e aprendizagem da Índia e fora das possibilidades de sua própria cultura⁶². Há muitos episódios da história colonial da Índia a ilustrar tal realidade. Veja-se, por exemplo, as diversas tentativas fracassadas de se instituir o cristianismo na Índia ou converter os indianos ao cristianismo:

Em seus primeiros sete anos na Índia, Carey trabalhou para manter a sua família e financiar sua missão, continuando seus estudos enquanto ensinava, traduzia e pregava. A princípio lhe pareceu que os 90 peões que tinha sob suas ordens compunham uma congregação caída do céu, pronta para a conversão. Mas foram um osso mais difícil de roer do que ele havia julgado. No dia anterior ao início do processamento do anil, os operários pediram sua permissão para realizar uma oferenda a Kali. O missionário, tal como fazia com outros indianos, lhes assinalou “a loucura sinistra que a idolatria representava”. Os indianos educadamente escutaram Carey e depois foram sacrificar um cordeiro à deusa para que lhes fosse propícia. Carey tentou pregar em outros lugares. Viajando de barco de aldeia em aldeia, ele e Thomas falaram do cristianismo a todos quantos quiseram escutá-los. No entanto, nesses primeiros anos, não conseguiram converter ninguém. (SPINELLI, 2009, p. 125)

Por outro lado, quando se nota certa abertura na educação durante o período pós-colonial, tal abertura visava ainda a contemplar certos ideais da formação antiga na Índia, como

⁶¹ Como observamos no tópico da *História da educação indiana*, na fase de Gandhi.

⁶² Idem

a fixação, pretendida por Gandhi, de “valores sociais e éticos, a tolerância, serviço mútuo e espírito comunitário” (MANN, 1995, apud OHSE, 2015, p. 16). Parece ser permanente na história da educação da Índia o interesse por uma educação reflexiva⁶³, que contemple parte de sua filosofia mística e tradicional e, principalmente, aquilo que ela ensina e recomenda. Daí a inexistência, pode-se assim dizer, de um universo imaginário infantilizado nestes livros, na contramão do LD de LI do Brasil⁶⁴. Conforme Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2011), existe atualmente uma espécie de cultura-mundo em que a infantilização aparece como um dos traços característicos das sociedades modernas. No capítulo “*Rumo a um mundo infantilizado*”? de sua obra: “*A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*” (2011), afirmam os autores:

Mais ainda que a padronização ou que a americanização de que a acusam, a cultura-mundo se vê reprovada por um vício maior, e tanto mais insuperável quando a classifica de imediato como uma subcultura, para não dizer uma a-cultura: ela não seria mais que superficialidade e não difundiria mais que uma cultura de pacotilha, imbecilizando o homem em vez de elevá-lo. *Como o capitalismo nos infantiliza* é o título que Benjamim Barber deu a um ensaio em que fala de regressão cultural e de *éthos* infantilista para estigmatizar um sistema que leva a preferir o simples ao complexo, o fácil ao difícil, o rápido ao lento. O novo espírito do capitalismo é aquele em que se recusa a agir segundo a sua idade, em que os adultos se vestem como os jovens e se deslocam de patinete, em que a juventude se impõe como centro da cultura de consumo, em que o único princípio diretor é o divertimento imediato. Essa cultura veiculada pelos *blockbusters* e pelo *show biz*, pelos videogames e pelas histórias em quadrinhos, pelos *reality shows*, pelas revistas de celebridades, essa cultura *fun* que se alimenta de navegação na internet, de espetáculos esportivos e que dispensa a leitura, a reflexão, a análise é ainda uma cultura, ou não será antes uma empresa de cretinização, que elege o fútil como valor e a nulidade como modelo? (LIPOVETSKY e SERROY, 2011, p. 140-141)

Ao contrário do que se observa nas coleções de LD de LI indiano, as coleções de LD de LI brasileiras, são permeadas de imagens de astros do cinema hollywoodiano, de super-heróis de histórias em quadrinhos, celebridades do entretenimento e do *show biz*, que perfazem o caminho inverso da Índia. Na verdade, como se pode observar, o LD de LI indiano propõe, através do uso de gêneros literários, uma tentativa de conduzir o educando a práticas de leitura efetivas, mediante as quais lhe seja possível adquirir o hábito da atenção, da concentração, da penetração dos conteúdos e da sua própria interiorização, em conformidade com os elementos da sua cultura. O LD de LI do Brasil, por seu turno, reflete uma perspectiva inversa, como veremos neste e em outros tópicos. Se por um lado, pode-se inferir sobre os fins metodológicos logrados com o emprego de textos literários em direção às perspectivas que aqui apresentamos

⁶³ Ver tópico sobre História da Educação na Índia.

⁶⁴ Ver exemplos nas páginas abaixo neste mesmo tópico.


sobre as coleções indianas, o caso brasileiro nos leva a perceber a total ausência de preocupação com esta dimensão metodológica. O largo anseio em suprir as demandas pedagógicas, cujas orientações máximas estão preconizadas na BNCC, acerca da preparação do educando para este novo mundo tecnológico, pluri e multilíngue, resulta em coleções de LD que refletem o caos “estético” em virtude do amontoado de imagens e lições fragmentárias que agridem os sentidos e inviabilizam o processo de interiorização e aprofundamento dos significados do mundo em análise. Podemos verificar tais fatos nos recortes dos LD de LI do Brasil, como os das coleções, abaixo, *New alive high* e, posteriormente, *Way to go*:

Figura 20: Atividade do LD *New alive high*

LEAD-IN

2. Possible answers: Anita sings, composes, dances, acts, and directs; Gabriel Jesus plays soccer well, runs fast, and controls the ball; Alisa Braga acts and memorizes lines; Eduardo Kobra paints and sketches well, has good motor skills and visual perception.

- Look at the pictures on the previous page. What do all the famous people have in common? They are all Brazilian people who are famous internationally.
- What makes these people talented? List as many talents and skills as you can in your notebook.
- Do you know more people who are famous for their talent? In your notebook, write down their names and skills. Share the names with the class. Personal answers.
- Look at the silhouettes below and in your notebook make a list of the talents they represent. skating, surfing, cooking, singing, writing, swimming.


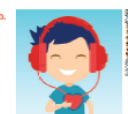



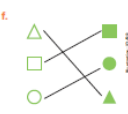








- Do you have any talents or anything you are very good at? Share your talents with the class. Personal answers.
- Why can learning English help you develop your talents? In your notebook, list some of the possibilities the knowledge of the language can offer you. Personal answers.

Não escreva no livro. 31

3. Activities in textbooks are generally written with commands. Match the commands to their icons and write the combination of numbers-letters in your notebook.

I. Ask/answer II. Discuss V. Look VII. Read IX. Share XI. Open
 III. Compare IV. Listen VI. Match VIII. Search X. Write XII. Close

- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 

- See some more useful classroom expressions. In pairs, ask questions according to your own interests and try to answer your partner's. Personal answers.
 - What is the difference between... and...?
 - Can you explain to me how to...?
 - What is the past tense of...?
 - How do you pronounce... in English?


Não escreva no livro. 38

4. What kind of things should the contestants design? Write the answer in your notebook. *Projects or products that address the most pressing challenges facing our society.*

5. What kind of project do you expect to be a winner? Write it down in your notebook. *Personal answer.*

6. Which statements are true or false? Answer in your notebook using T (true) or F (false).
 a. The IF Design Talent Award is an annual event.
 b. The contestants should be from developing countries.
 c. The prize is a scholarship to develop the design.
 d. There will be one winner only.

TEXT 2



7. An icon is a sign or representation that stands for its object by virtue of a resemblance or analogy to it. How are the concepts below represented in the info-graphic? In your notebook, write the correct combination of letters-numbers and what in the images helped you make the associations (you can match more than one number to each concept).
 a. 9 (birds) (cubes) (spiral) (circular) + vertical (squares) b. 10 (cubes) (spiral) (circular) + vertical (squares)
 c. 12 (cubes) (spiral) (circular) + vertical (squares) d. 10 (cubes) (spiral) (circular) + vertical (squares)
 e. 12 (cubes) (spiral) (circular) + vertical (squares) f. 10 (cubes) (spiral) (circular) + vertical (squares)
 g. 12 (cubes) (spiral) (circular) + vertical (squares) h. 10 (cubes) (spiral) (circular) + vertical (squares)
 i. 12 (cubes) (spiral) (circular) + vertical (squares) j. 10 (cubes) (spiral) (circular) + vertical (squares)

8. Graphic Designers use different strategies to compose their works, such as connecting, combining, inserting, pairing, and blending images. Read the icons 1, 4, 5, 7, 13, 14, 15, and 16 to answer the following questions in your notebook.
 a. What are the design processes used in the composition of the images?
 b. What are the effects of meaning achieved through these processes?
 c. How can we keep water clean according to icon 6?
 d. Is the community you live in represented in icon 11?

9. Look at the icons again and answer the following questions in your notebook.
 a. Is your family represented in icon 1? Justify.
 b. What kind of food do you think is there in the bowl in icon 2?
 c. How can we keep water clean according to icon 6?
 d. Is the community you live in represented in icon 11?

10. Take a good look at this cartoon and answer the questions in your notebook.



a. What social networks are represented in the logo "Flitterin"? Facebook, Twitter and LinkedIn.
 b. Why did the author use a different font for "flitter"? To highlight the word "flitter" to call the reader's attention.
 c. What does "flitter" mean? Something that you don't need anymore, something which has no use for you.
 d. In your opinion, what was the cartoonist's intention? Do you agree with it? Personal answer.

5. Use some of the words in the box to write, in your notebook, four sentences describing what the people in the cartoon above are doing. *Suggested answers: A young woman is carrying some books. / A boy is reading a book. / A young woman is texting. / A young man is typing.*

carry	eat	drink	pizza	Web	soda
read	type	text	books	juice	smartphone


6. Read parts of a text on ways to make new friends and meet people. Complete it by replacing each number with the right option. Use your notebook.


8 Easy Ways to Make New Friends and Meet People
 Listen and Ask Questions
 [...] By being a good listener, you [1] others know that you [2] what they have to say [...]. You can let others know you [3] attention by making eye contact while they [4], then asking a question or two about what they [5]. [...]


7. Let's play an Emoji Guessing Game! With a classmate, read the names of the following movies and find the corresponding sequence of emojis for each one.


E.T. Free Willy Finding Nemo Lord of the Rings Slumdog Millionaire	Planet of the Apes Home Alone The Phantom of the Opera Titanic The Sisterhood of the Traveling Pants
--	--

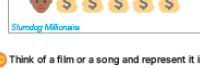
Example: 🐼🐼🐼🐼🐼🐼 *Stuart Little*


a.  *The Sisterhood of the Traveling Pants*


b.  *Home Alone*


c.  *Titanic*


d.  *E.T.*

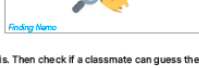
e.  *Slumdog Millionaire*

f.  *Lord of the Rings*

g.  *Free Willy*

h.  *Planet of the Apes*

i.  *The Phantom of the Opera*

j.  *Finding Nemo*

8. Think of a film or a song and represent it in emojis. Then check if a classmate can guess the name of the film or the song. *Personal answer.*

9. Which sentences taken from the text express a recommendation? Write down the answer in your notebook. *Items a and c.*


a. "Use strong unique passwords online."
 b. "Short URLs are often used in social media."
 c. "Don't click on links in messages if you don't know the sender [...]."

10. Go over the text again. Which recommendations do you find more useful? What else would you recommend to a friend? Write the answer in your notebook. *Personal answer.*

11. When we want someone to do (or not to do) something, we use the Imperative. Read the examples in activity 9 and then copy in your notebook the answer for the following question. Why was the Imperative used in each example? *Items b, c and d.*

a. To ask a favor.
 b. To make a recommendation.
 c. To give an instruction.
 d. To express prohibition.

12. Look at the image below and, in your notebook, answer the following questions.



a. Which social media are represented in the picture?
 b. Which of those social media do you use most often?
 c. Based on the questions, give recommendations to users of at least three different social media. See an example. K = Is it kind? Don't post aggressive messages.

4. Take a good look at this cartoon and answer the questions in your notebook.


5. Use some of the words in the box to write, in your notebook, four sentences describing what the people in the cartoon above are doing. *Suggested answers: A young woman is carrying some books. / A boy is reading a book. / A young woman is texting. / A young man is typing.*

carry	eat	drink	pizza	Web	soda
read	type	text	books	juice	smartphone

6. Read parts of a text on ways to make new friends and meet people. Complete it by replacing each number with the right option. Use your notebook.

8 Easy Ways to Make New Friends and Meet People
 Listen and Ask Questions
 [...] By being a good listener, you [1] others know that you [2] what they have to say [...]. You can let others know you [3] attention by making eye contact while they [4], then asking a question or two about what they [5]. [...]

13. What does each sign express: warning or order? Write the answer in your notebook.
Austria, Swimming, Canada

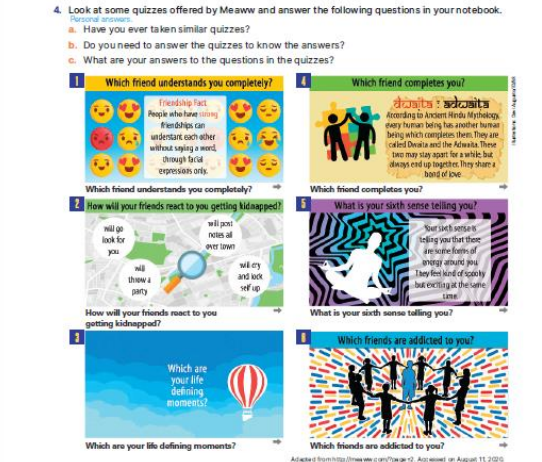


14. We can use the Imperative to give orders, instructions, warnings, or to make recommendations. In your notebook, write the combination of numbers-letters to arrange the sentences in 4 groups (I, II, III, IV) according to their functions. Use: k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z.

I. Order	II. Instruction	III. Warning	IV. Recommendation
a. If you're not sure of the IP address to use, open your router's setup page and look in its quick-start guide for the correct address.	e. Turn on http:// browsing on your Facebook settings.	g. Monitor what your friends are sending and sharing with you.	i. Don't you dare touch my mouse.
b. Save paper when printing.	h. Don't you dare touch my mouse.	l. Download the Facebook security server.	m. Do not respond to cyberbullying messages.
c. Don't accept unknown friend requests.	j. Do not respond to cyberbullying messages.	n. Don't ever give out any personal information.	
d. Don't click on suspicious links.			
e. Look out for moving vehicles!			

15. Look at some quizzes offered by Meaww and answer the following questions in your notebook.
Brazil, Greece

- Have you ever taken similar quizzes?
- Do you need to answer the quizzes to know the answers?
- What are your answers to the questions in the quizzes?



16. Use your answers in activity 4 to record a podcast and share it with your classmates.

Useful language

- I've (never) answered a quiz on Facebook.
- I (don't) need to take a quiz to answer those 6 questions.
- My answers are...
- X understands me completely because she/he...really likes me/...has been my friend since, like, forever.
- If I am kidnapped, X will... miss me/...go crazy.
- My life-defining moments are...my birthday/...my holidays at the beach/...my trip to...
- X completes me because he/she... helps me/...gives me good advice.
- My sixth sense is telling me... to study hard/...to be patient/...to be honest/...to be polite/...I get an A in English.
- X is addicted to me. We always do things together. We see each other every day.

Fonte: *New alive high*, Volume único, 2020

Como se pode observar, o livro didático reflete, assim, uma imagem de fragmentação da realidade, que pouco contribuirá para um processo de interiorização e reflexão do educando e que, como desordem, sempre tenderá a obstaculizar o aprendizado. Convém lembrar que embora estejamos expondo apenas oito páginas da coleção *New alive high*, o LD por inteiro possui tal organização.

A coleção *Way to go* nos traz a mesma perspectiva metodológica, que consiste na substituição dos textos literários por símbolos e figuras, desconexos entre si, de uso comum em redes sociais, revistas e mídias; cumprindo de certa maneira com o mesmo grau de superficialidade, fragmentação e desordem que notamos na coleção *New alive*, como se observa a seguir:

Figura 21: Atividade do LD Way to go Volume 1

READING Lembre-se alunos que um texto pode ter dois ou diferentes objetivos. Neste caso, o objetivo é verificar se as previsões feitas se confirmam. Oriente-os a se apoiar nas imagens, nas palavras transparentes e no vocabulário já conhecido.

Now read the text quickly to check your predictions.

TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM: WHAT TEACHERS WANT

TEACHERS WANT MORE TECH

TEACHERS HAVE AN APPETITE FOR MORE TECHNOLOGY

21% ONLY ABOUT ONE-IN-FIVE TEACHERS BELIEVE THEY HAVE THE RIGHT LEVEL OF TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM

THREE-FOURTHS WISH THEY HAD MORE TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM

TEACHERS WANT AFFORDABLE TECH

BUDGET IS THE BIGGEST BARRIER TO ACCESSING TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM

63% COST IS TOO HIGH

8% UNFAMILIAR WITH TECHNOLOGIES

8% DON'T KNOW WHERE TO START/LACK OF TRAINING

TEACHERS WANT WEB-BASED TOOLS

WEBSITES ARE THE MOST COMMONLY USED TECH RESOURCES IN THE CLASSROOM

56% WEBSITES **44%** ONLINE IMAGES **43%** YouTube CLIPS OR ACTIVITIES

TEACHERS WANT TO ENGAGE STUDENTS

TOP REASONS TEACHERS USE TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM:

77% INCREASE STUDENT MOTIVATION TO LEARN

76% REINFORCE AND EXPAND ON CONTENT BEING TAUGHT

76% RESPOND TO A VARIETY OF LEARNING STYLES

PBS LearningMedia™ Find thousands of FREE, classroom-ready, interactive resources when you visit pbslearningmedia.org

SIGN UP TODAY!

Available at: <http://bit.ly/Media4Classroom>

18 UNIT 3

Old Heroes, New Heroes Unit 5

Antes de se iniciar responderem às perguntas da página seguinte, explore com eles as imagens, especialmente as de cima da página.

Warming Up Who are they? What do you know about these figures?
 (Use the names: Jack, Spider-Man, Ayrton Senna, Personal answers)
 Veja estas culturas e as linguagens referentes a esta unidade no Manual do Professor.







Learning Objectives

- to take part in discussions on old and new heroes
- to learn how to use the Past Simple tense
- to learn how to use object pronouns
- to explore biographies

Old Heroes, New Heroes 83

Have Fun and Get Fit Unit 7

Agente a Web e as imagens para obter ideias para que tenhamos jogos fitness no futuro, seja em casa ou na escola.

Warming Up What are they doing to have fun?
 Suggested answers: She's shopping online. He's playing a film. They're playing emergency.

Veja estas culturas e as linguagens referentes a esta unidade no Manual do Professor.








Learning Objectives

- to take part in discussions on video games, technology and health
- to learn how to use the relative pronouns which, who and that
- to explore game reviews

Have Fun and Get Fit 117

LOOKING AHEAD

Selecione a participação de todos no debate e o estabelecimento de relações entre os temas abordados e a vida do aluno e da comunidade. A discussão pode ser feita em inglês ou português, à sua critério.



► Are you a gamer? Are you an ex-gamer? Personal answers.

► How does this affect your life and your classmates' lives?

► How can you get the best out of video games and avoid their negative effects?

► Do you think schools should use "exer-games" in physical education classes? Why?

Se possível, convide o professor de Educação Física para participar do debate.

EXTRA READING

<http://www.webmd.com/parenting/features/exercise-lose-weight-with-exergaming>
<http://www.exergamelab.org/>
www.exergamesunlocked.org/

EXTRA VIDEO

www.youtube.com/watch?v=how-to-use-video-games-to-keep-fit



130 UNIT 7

READING

1. Now read the text quickly to check your predictions.



Video Killed the Couch Potato
But is an "exer-game" a real workout?

There's no doubt that "active video games," ones that require you to move your body to control your on-screen character, burn more calories than traditional passive video games. But that's not saying much. The more important question is whether they burn enough calories to make a real difference to your health and the answer depends on what game you're playing, and how vigorously you play it.

A recent study at the University of Waterloo found that students burned 5.4 times more calories playing the "exer-game" Wii Sports tennis than they would by just sitting on the couch. That's not as much as a real game of tennis, which burns about eight times more calories than you'd burn at rest, but it means a respectable workout that can help improve your fitness. In contrast, an earlier study of other games like Dance Dance Revolution and Wii bowling found that they burned even fewer calories, equivalent to walking at a moderate pace.

The bottom line: active video games are better than nothing, but not as good as the "real" sports that they imitate. Since most young Canadians already spend more than six hours a day sitting in front of TV and computer screens, "parents should at least try to get their kids playing games that involve being physically active," says Scott Leatherdale, the researcher who led the Waterloo study. "That being said, video games should not replace actual physical activity."

Alex Hutchinson


©2011 BY ALEX HUTCHINSON, "WHICH COMES FIRST, CANDID OR WEIGHTS?" IS PUBLISHED BY MCGRAW-HILL & STEWART, WWW.MCGRAW-HILL.COM
READER'S DIGEST, Canada, March 2012, p. 118. In HUTCHINSON, Alex, Which Comes First, Candor Or Weight?

Volume 2

11. Now complete the table below.

Subject Pronouns	I	you	he	she	it	we	you	they
Reflexive Pronouns	yourself	himself	herself	ourselves	yourselves			

12. Complete the interview with Rihanna. Use the questions below as in the example.



Up Close with Rihanna

What were you passionate about growing up?
I have always been passionate about music.

I usually don't eat tons of junk food. However, I never deny myself anything. If I want a cookie, I'll eat a cookie. I think everything done in moderation is fine.

Being able to travel all over the world and meet lots of different people.

Staying grounded and focused.

You should believe in yourself and work hard.

13. Which qualities are appreciated by Rihanna?
() self-confidence () sense of humor () determination () physical appearance

14. Find in the text two reflexive pronouns. Which words do they refer to?

15. Complete the sentences below. Use reflexive pronouns.

a. Rihanna never denies _____ anything.

b. All young women should believe in _____ and work hard.


126 UNIT 7

Volume 3

To Shop or not to Shop?

Unit 6

Warning Up What is the woman thinking about? In your opinion, is the woman a shopaholic? What about you?



Learning Objectives

- to take part in discussions on consumerism
- to learn how to use the passive voice (6)
- to explore advertisement posters

To Shop or not to Shop? 97

Entende-se que, se por um lado, as imagens podem ajudar a reforçar a compreensão do educando quanto aos textos, literários ou não literários, por outro, pressupõe-se que o seu emprego indistinto em substituição a tais textos, embora combinado a empréstimos da indústria cultural, culmine em sensação de desordem dos sentidos, como nos exemplos acima.

Nesta perspectiva, ao invés do emprego de textos que levem o educando a um melhor processo de absorção dos conteúdos, em virtude da maior atenção sempre exigida à leitura do texto literário, da tradução textual e conseqüente processo de interiorização mental, o LD de LI do Brasil conduz o educando a processos de exteriorização e distração.

Nestas coleções, os conteúdos ilustram um universo de coisas incomunicáveis entre si que o educando precisaria juntar para significar e, quando possível, dar ordem aos inumeráveis recortes ligados ao mundo do entretenimento, como: entrevistas, jogos, conversas informais, letras de músicas etc. os quais, presume-se que ele possa relacionar à sua própria vida. Imaginando-se também que a “sua vida” se restrinja ao mundo do entretenimento e das mídias, e não aos valores de sua cultura e espiritualidade.

Naturalmente, muitas vezes, o educando nem mesmo é capaz de avaliá-los ou julgá-los, pois precisaria reunir contextos de compreensão mais amplos que, presumivelmente, não poderiam ser conhecidos fora da cultura universal. Pondere-se aqui que a “cultura universal” que encontramos nas coleções de LI em análise é inversamente contrária à tradicional noção de Cultura Universal. A universalidade da cultura em destaque nos LD é uma universalidade efêmera, segue a moda dos tempos, e esvai-se tão logo outra coisa de igual superficialidade se coloque em seu lugar. Daí talvez que o melhor sentido para expressá-la seja aquele que fora cunhado por Lipovetsky e Serroy (2011), ou seja, o de uma *Cultura-mundo*.

Assim, por exemplo, a língua de Madonna ou Taylor Swift, e não a de Shakespeare ou Camões, seria o novo modelo de linguagem que, pretensamente, levaria o educando a acessar a cultura universal; quando, na verdade, seria exatamente o oposto. Somente a língua de Shakespeare e Camões poderia dar ao educando acesso à cultura universal e a possibilidade de leitura dos grandes clássicos, e, igualmente, a capacidade de contestar a linguagem rasa da indústria do entretenimento, como de fato conviria. Note-se, por exemplo, o discurso de Marco Antônio quando do funeral de César, disponível no LD de LI da Índia:

Amigos, romanos, compatriotas, emprestem-me os seus ouvidos!
Venho enterrar César e não tecer-lhes louros. O mal que os homens cometem vive para depois de suas mortes; o bem que fizeram quase sempre enterra-se junto com os seus ossos. Então, que assim seja também com César.
O nobre Brutus falou-lhes de como César era ambicioso; se assim foi, era um defeito grave, que lhe foi cruelmente cobrado. Aqui vim, com a licença de Brutus e dos

outros, pois que Brutus é um homem honrado; e também o são os outros, todos homens honrados, vim para falar no enterro de César.

Ele era meu amigo, fiel e justo para comigo, mas Brutus diz que ele era ambicioso, e Brutus é um homem honrado.

Ele trouxe muitos prisioneiros para Roma, cujos resgates abarrotaram os cofres do povo: isso era ambição em César? Quando os homens choravam, César vertia lágrimas; a ambição devia ser de matéria mais dura. E, no entanto, Brutus diz que ele era ambicioso, e Brutus é um homem honrado.

Os senhores todos viram que, nas Lupercais, por três vezes ofereci a ele uma coroa de rei, que três vezes ele recusou. Era isso ambição? E, no entanto, Brutus diz que ele era ambicioso, e com certeza ele é um homem honrado. Não falo para refutar o que Brutus disse, mas estou aqui para falar daquilo que eu sei.

Todos os senhores amaram a César, e com justos motivos. Que motivos então os senhores têm agora para não se enlutarem por ele?

Ó discernimento, tu te refugiastes nos mais Brutus animais, e os homens perderam o juízo! Sejam pacientes comigo, meu coração está naquele esquife, com César, e preciso descansar, até que ele volte ao meu peito. (LACERDA, 1965, tradução de Carlos Lacerda)

Em Shakespeare, o discurso de Marco Antônio sucede o discurso de Brutus. O público ouve primeiro a Brutus e fica convencido de que Júlio César era ambicioso. Ouvindo, contudo, logo após, Marco Antônio discursar sobre César, declara Brutus um vicioso. Shakespeare refaz a história de Júlio César a partir dos escritos de Plutarco e dá um lugar de dignidade a Brutus ao tempo que relativiza o mito de César. A história de Júlio César possui diversos elementos de interesse de Shakespeare; o seu retrato e o do seu presumível filho, Brutus, possuem todos os ingredientes de uma conspiração trágica. Os discursos de grandes vultos da história antiga em Shakespeare são uma verdadeira aula de retórica por meio da qual se pode entrever as estratégias por trás dos discursos políticos e a sua finalidade.

Do ponto de vista estético, a “ficcionalização” da história impõe diversos planos de análise que contemplam por um lado a ruptura com antiga unidade grega de tempo, espaço e ação e por outro lado a fusão da tragédia com a comédia, que culminou no nascimento da tragicomédia. Sob outros pontos de vista, Shakespeare aparece como o inventor do humano⁶⁵. Assim, se quiséssemos discuti-lo apenas sob tais aspectos já teríamos uma enormidade de elementos a arrolar, mas o mais importante é de fato a rica língua empregada por Shakespeare, é a tradução de amplos contextos dos dramas humanos. Dramas que extrapolam o limite da vida dos homens comuns em suas mais diversas peças.

No âmbito da presente discussão, então, é importante que aclaremos os limites fronteiriços entre a arte e o entretenimento. É importante recuperar, neste sentido, a marcante entrevista do Poeta Bruno Tolentino ao periódico *Veja*, no ano de 1996, na qual ele discute, entre outras coisas, a arte literária, estabelecendo a seguinte comparação:

⁶⁵ Ver *A invenção do Humano*, de Harold Bloom.

(...) É preciso botar os pingos nos is. Cada macaco no seu galho, e o galho de Caetano é o *show biz*. Por mais poético que seja, é entretenimento. E entretenimento não é cultura. (...) Se fizerem um show com todas as músicas de Noel Rosa, Tom Jobim ou Ary Barroso, eu vou e assisto dez vezes. Mas saio de lá sem achar que passei a tarde numa biblioteca. Não se trata de cultura e muito menos de alta cultura. Gosto da música popular brasileira e também da de outros países, mas a música popular não se confunde com a erudita. Então, como é que letra de música vai se confundir com poesia? (...) A imitação da literatura se dá quando se fecha no círculo de ferro na modernidade. Ela obriga o leitor a seguir moda, busca efeito imediato, como se tudo comesse por você, naquele momento. A verdadeira literatura está sempre acuando tudo que a precedeu. *Quincas Borba*, de Machado, contém toda a novelística russa, e também Balzac. Wilson⁶⁶ mostrou com muita acuidade e mordacidade que os romances de Chico⁶⁷ são uma reedição do *nouveau roman*, que já morreu. Agora morreu a última representante dele, Marguerite Duras. Conheci toda aquela gente do *nouveau roman*, Alain Robbe-Grillet, Michel Butor, e saí correndo. Chato existe em todo lugar, não só no Brasil. Mas Wilson foi injusto com a imitação do Jô⁶⁸. É uma coisa que não pretende ser mais do que aquilo mesmo, divertir. (Revista *Veja*, *Quero meu país de volta*, 1996, páginas amarelas)

A verdadeira obra de arte, conforme Tolentino, precisa estar aberta para recuperar o passado e tudo aquilo que a precedeu. Somente assim, ela poderá elevar intelectualmente o leitor, forçando-o a leituras sucessivas do passado para entender o presente. Neste exercício é que se forja o leitor culto e preparado para o entendimento das grandes obras de arte. *Júlio César* de Shakespeare, é um bom exemplo de uma arte que recupera o passado e força o leitor a conhecer o período dos grandes imperadores romanos, do mesmo modo que um bom leitor encontrará referências do *Quincas Borba* na novelística russa, ou para entender o *Dom Casmurro*, escrito em forma de ópera, terá que entender de que maneira se compõe o texto operístico e como as óperas são encenadas. Do contrário, boa parte da narrativa poderá não ser compreendida, visto que a vida de Bentinho é narrada em forma de ópera.

O caso, aqui em análise, é certamente muito mais crítico do que podemos nos dar conta, pois ao abandonar o mundo da cultura universal para abraçar o mundo da cultura de massas e da indústria do entretenimento, o livro didático brasileiro contribui para “aprisionar” o educando em um “círculo de ferro na modernidade”, como nos diz Tolentino, que lhe ocultará, talvez para sempre, as diferenças entre cultura e entretenimento. Vejamos alguns exemplos de como os livros didáticos lidam com os textos. Temos abaixo alguns conteúdos com base em uma música da cantora pop, Madonna, da coleção *New alive high*. Vejamos a letra, definida pelos escritores do LD em análise, como a “clássica música ‘Vogue’”:

⁶⁶ O poeta se refere ao crítico literário Wilson Martins.

⁶⁷ Trata-se do escritor e compositor Chico Buarque.

⁶⁸ Referência ao comediante e escritor Jô Soares.

Figura 22: Atividade do LD *New alive high*

TURN ON THE JUKEBOX!

1. In pairs, read the lyrics of the classic song "Vogue".


Vogue

(by Madonna)

Strike a pose
Strike a pose
Vogue, vogue, vogue (x2)
Look around everywhere you turn is heartache
It's everywhere that you go (look around)
You try everything you can to escape
The pain of life that you know (life that you know)
When all else fails and you long to be
Something better than you are today
I know a place where you can get away
It's called a dance floor, and here's what it's for, so

Chorus
Come on, vogue
Let your body move to the music
Hey, hey, hey
Come on, vogue
Let your body go with the flow
You know you can do it
All you need is your own imagination
So use it that's what it's for
Go inside, for your finest inspiration
Your dreams will open the door
It makes no difference if you're black or white
If you're a boy or a girl
If the music's pumping it will give you new life
You're a superstar, yes, that's what you are,
you know it

DID YOU KNOW?
"Vogue" is in the soundtrack album *in Breathless*.



Madonna in a concert in Las Vegas, USA, 2016

Chorus
Come on, vogue
Let your body groove to the music
Hey, hey, hey
Come on, vogue
Let your body go with the flow
You know you can do it
Beauty's where you find it
Not just where you bump and grind it
Soul is in the musical
That's where I feel so beautiful
Magical, life's a ball
So get up on the dance floor

Repeat chorus
Beauty's where you find it
Beauty's where you find it
Beauty's where you find it
Greta Garbo, and Monroe
Dietrich and DiMaggio
Marlon Brando, Jimmy Dean
On the cover of a magazine

Grace Kelly, Harlow, Jean
Picture of a beauty queen
Gene Kelly, Fred Astaire
Ginger Rogers, dance on air
They had style, they had grace
Rita Hayworth gave good face
Lauren, Katherine, Lana too
Bette Davis, we love you

Ladies with an attitude
Fellows that were in the mood
Don't just stand there, let's get to it
Strike a pose, there's nothing to it

Vogue
Ooh, you've got to
Let your body move to the music
Ooh, you've got to just
Let your body go with the flow
Ooh, you've got to Vogue

Available at <http://letras.mus.br/madonna/63190/traducao.html>
Accessed on May 2, 2020

a. Listen to the song and, in your notebook, list the words with /i/ and /ɪ/ sounds.
/i/ _____ /ɪ/

b. Listen to the song again and check your answers.

2. Read the words in boxes a and b. What will happen if you mispronounce these words? Write the answer in your notebook. The meanings change.

<p>a.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>eat</td></tr> <tr><td>reach</td></tr> <tr><td>feel</td></tr> <tr><td>feet</td></tr> <tr><td>pool</td></tr> </table>	eat	reach	feel	feet	pool	<p>b.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>it</td></tr> <tr><td>rich</td></tr> <tr><td>fill</td></tr> <tr><td>fit</td></tr> <tr><td>pill</td></tr> </table>	it	rich	fill	fit	pill
eat											
reach											
feel											
feet											
pool											
it											
rich											
fill											
fit											
pill											

Fonte: *New alive high*, Volume único, 2020⁶⁹

Como podemos ver, aquilo que o poeta Bruno Tolentino denuncia em entrevista à Veja pode ser, direta ou indiretamente, notado aqui. Não é razoável que as letras de músicas do

⁶⁹ Segue tradução nossa: **Vogue**/Faça uma pose/Faça uma pose/(Vogue, vogue, vogue)/(Vogue, vogue, vogue) Olhe ao redor/Para todo o lugar que você se vira há magia/Está em todo lugar que você vá/(Olhe ao seu redor) Você tenta/Tudo o que pode para escapar/Da dor da vida que você já conhece/(Vida que você conhece)/Quando tudo fracassar e você desejar ser/Algo melhor do que é hoje/Eu conheço um lugar para onde você pode fugir/Chama-se pista de dança/E é para isso aqui que ela serve, então/Vamos lá, vogue (vogue)/Deixe seu corpo se mexer com a música/(Se mexer com a música) hey, hey, hey/Vamos lá, vogue (vogue)/Deixe seu corpo seguir o ritmo/Você sabe que consegue (siga o ritmo)/Tudo o que você precisa é de sua imaginação/Portanto use-a, é para isso que ela serve/(É para isso que ela serve)/Vá lá para dentro de sua mais elevada inspiração/Seus sonhos abrirão as portas/(Abrirão as portas)/Não faz diferença se você é negro ou branco/Se você é um garoto ou uma garota/Se a música estiver pulsando, ela te dará nova vida/Você é um superstar/Sim, é isso que você é, você sabe/Vamos lá, vogue (vogue)/Deixe seu corpo se mexer com a música/(Se mexer com a música) hey, hey, hey/Vamos lá, vogue (vogue)/Deixe seu corpo seguir o ritmo/Você sabe que consegue (siga o ritmo)/A beleza está onde você a encontra/Não apenas onde você solta seu desejo/Alma está no musical/É onde eu me sinto tão bonita/Mágica/A vida é um baile, então venha para a pista de dança/Vamos lá, vogue (vogue)/Deixe seu corpo se mexer com a música/(Se mexer com a música) hey, hey, hey/Vamos lá, vogue (vogue)/Deixe seu corpo seguir o ritmo/Você sabe que consegue (siga o ritmo)/Vamos lá, vogue/A beleza está onde você a encontra/(Se mexer com a música)/Vogue (vogue)/A beleza está onde você a encontra/(Siga o ritmo)/Greta Garbo e Monroe/Deitrich e DiMaggio/Marlon Brando, Jimmy Dean/Na capa de uma revista/Grace Kelly, Harlow, Jean/Imagens de rainhas da beleza/Gene Kelly, Fred Astaire/Ginger Rodgers, dançam no ar/Eles tinham estilo, eles tinham graça/Rita Hayworth, um dos rostos mais fotogênicos/Lauren, Katherine, Lana também/Bette Davis, nós te amamos/Damas com atitude/Rapazes que estavam no clima/Não fiquem parados aí, vamos começar/Façam uma pose, não tem nenhum segredo/Vogue (vogue, vogue)/Vogue (vogue, vogue)/Ooh, você tem que/Deixar seu corpo se mexer com a música/Ooh, você só tem que/Deixar seu corpo seguir o ritmo/Ooh, você tem que/Vogue. (Disponível em: <http://letras.mus.br/madonna/63190/traducao.html>, acesso em 02 de maio de 2020 apud BRAGA, 2020, p. 145-146).

show biz sejam discutidas em substituição às verdadeiras obras de arte, sobretudo através dos instrumentos utilizados no processo de educação, como é o caso do livro didático.

Ainda que as comparações estabelecidas por Tolentino sejam com a MPB, não se pode ignorar que o *show biz* tem dominado as publicações didáticas no Brasil, como nos exemplos aqui trazidos. É preciso lembrar, com Tolentino, que quando a arte “se fecha no círculo de ferro na modernidade”, ela obriga o leitor a seguir moda. O público crê que tudo começa a partir da obra em questão, sem suspeitar que tais obras jamais mantiveram quaisquer aberturas com o passado. Naturalmente, guardadas as devidas proporções, pois nem se pode considerar, aqui, quaisquer comparações entre Madonna e Shakespeare. É mais do que evidente a distância que os separa e, ao mesmo tempo, notável que tal distância não se reduza tão somente ao conteúdo e à forma, mas ao uso da língua, se ordinária ou culta, e aos recursos estético-literários, se conscientemente empregados ou não.

Deve-se notar, além disso, que ao estudar uma segunda língua com base em referências da indústria do entretenimento, possivelmente, o educando permanecerá no grau cultural que já possua, ainda que tal processo de estudo dure anos de sua vida. Por outro lado, a história tem demonstrado, com abundância de exemplos, que os estudos pautados na tradição clássica sempre conduziram o educando a um amplo desenvolvimento cultural, nada equiparável a outros meios e métodos. Fora da tradição clássica, da cultura e do universo das grandes obras de arte, portanto, tudo concorrerá para o aprendizado de coisas de pouco ou nenhum significado na formação do aluno.

De certa maneira, é fora de dúvidas que os organizadores do LD de LI do Brasil tenham se dedicado sobremaneira aos aspectos orais da língua, e à tentativa de levar o educando a falar mais em menos tempo. Como consequência natural disso, o que se observa é que os conteúdos perderam a sua importância e significado a ponto de, talvez, qualquer coisa servir como conteúdo do LD, principalmente se estiver ligada à indústria cultural e do entretenimento.

Mas é importante lembrar que a promoção da “cultura mundo” encontra eco naquilo que a BNCC compreende como a linguagem do “novo mundo”, “tecnológico, pluri e multicultural”, em sobreposição àquele mundo que parece antigo do LD de LI indiano, mas que certamente o é muito mais eficiente quanto ao aprendizado e crescimento do educando. Sobretudo, porque valoriza o trabalho com gêneros discursivos que contribuem para o aprimoramento da leitura e compreensão do texto, para tradução e ampliação de um repertório vocabular em sua língua e na nova língua adquirida. Tudo isto certamente favorecerá ao domínio da língua estudada e a produções textuais autênticas, visto a impossibilidade de aquisição dos meios técnicos da escrita fora das práticas de leitura e produção textual.

4.4 Metodologia da abordagem textual

Os organizadores do LD *Higher secondary XII* exploram o texto shakespeariano para provocar diversas outras discussões no âmbito da elaboração dos discursos. Assim, pedem para que os alunos, com auxílio do professor, não apenas ouçam a versão em áudio dos discursos da peça sobre Júlio César ou assistam à versão da história em vídeo, mas também relatem outros discursos que porventura conheçam. A maioria das atividades possui roteiro e, por isso, fica bem mais fácil para o estudante responder às questões partindo das orientações. Neste caso, por exemplo, pede-se para que o aluno forneça os seguintes detalhes de um discurso:

Quem discursou?
 Qual foi a ocasião?
 Quando ocorreu o discurso?
 Qual foi o objetivo desse discurso?
 Quem era o público?
 Como foi apresentado? (NAIR, 2015, p.12)

O roteiro obriga o educando a contemplar certo repertório vocabular a fim de responder às questões suscitadas, ao mesmo tempo que impõe uma ordem para o relato que será produzido, mostrando, assim, que com um método tudo fica claro e inteligível, contrariamente às atividades desprovidas de roteiro, que levam o educando a partir de qualquer ponto.

Terminada a tarefa, o aluno certamente estará compreendendo que por trás das atividades existem meios técnicos através dos quais as tarefas se fazem coerentes e “perfeitas”. Bastará apenas que cada parte esteja corretamente ordenada, mantendo as respostas que cabem no princípio, no meio e no fim do seu relato.

Outra atividade com base no discurso de Marco Antônio é voltada para reflexões sobre o dia das mulheres. Pede-se para que os alunos preparem um roteiro de uma palestra persuasiva sobre a educação como chave para a independência das mulheres, a ser proferida na assembleia escolar no Dia Internacional da Mulher (8 de março).

Tais atividades são exemplares de como os organizadores dos LD indianos incentivam a emancipação e autonomia do educando, dando-lhe condições de se expressar na língua inglesa de modo a encarar os temas e debates contemporâneos a partir do seu próprio conhecimento. De certa maneira, à medida que precisa trazer respostas aos seus questionamentos e confirmar consigo aquilo que compreende e sabe, como também o inverso, o educando acaba por vivenciar reiterados processos de interiorização, sobretudo importantes ao seu desenvolvimento.

A atividade anterior seria um preâmbulo para a aquisição dos meios técnicos por parte do educando para a composição da sua palestra, pois ela remete à pessoa do discurso, o momento do discurso, o tempo em que tal discurso foi proferido, o seu objetivo, o público e como foi apresentado. O roteiro seria, portanto, um treinamento metodológico de como ele pode construir a sua palestra. Por fim, tal ordem inteligível dos trabalhos culmina com as características do discurso, em conformidade com os estudos da antiguidade.

Como se sabe, o discurso é sempre voltado a um público e um dos princípios a se considerar na sua composição, conforme Aristóteles, é saber a que público tal discurso se destinará; exatamente para que a finalidade do discurso seja cumprida neste quesito. Outro quesito seria a predisposição do público para ouvir o conferencista, pois é preciso cativar o público desde as primeiras palavras, como vemos no discurso de Júlio César, que se inicia já denotando tal preocupação com os que ouvem e também com a presença de Brutus. Marco Antônio busca certa naturalidade, dirigindo-se respeitosamente ao público e se colocando na posição de quem provoca a reflexão, sem necessariamente provocar o ouvinte. São apresentados no livro didático as seguintes características do discurso:

Tipo de público abordado;
 Estrutura: lógica, clara, sequência de ideias, conteúdos /mensagens/ fatos/ estatísticas;
 Técnicas de persuasão: repetição, sátira;
 Uso adequado da linguagem: artifícios retóricos, uso de acento, ritmo e entonação;
 Tom: formal/informal (NAIR, 2015, p.12)

Ora, a *Arte Retórica* (2006), de Aristóteles⁷⁰, já revela ao leitor parte de tais orientações, visando a captar a atenção do público, a predispor o público a ouvir aquilo que o orador tem a dizer e os meios técnicos empregados para se alcançar o melhor discurso. Abaixo, uma mostra da página com o texto de Shakespeare e as atividades:

⁷⁰ ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.

Figura 23: Atividade do LD Higher secondary XII

Textbook for Class XII - ENGLISH

II. Friends, Romans...

The oration of Mark Antony in Shakespeare's *Julius Caesar* is an oft-quoted declamation. It is a typical example of a persuasive speech that sparked a conflagration for change in the minds of the audience.

I come to bury Caesar, not to praise him. The evil that men do lives after them...

He was my friend, faithful and just to me:
But, Brutus says he was ambitious;
And Brutus is an honourable man...

When that the poor have cried, Caesar hath wept:
Ambition should be made of sterner stuff:
.....

You all did see that on the Lupercal
I thrice presented him a kingly crown,
Which he did thrice refuse: was this ambition?
Yet, Brutus says he was ambitious;
And, sure, he is an honourable man.

Your teacher will help you listen to the audio version of these speeches. You may also watch the video version of these speeches.

- Do you remember any such famous speech? If so, provide the following details.
 - Who delivered it?
 - What was the occasion?
 - When was it delivered?
 - What was the purpose of this speech?
 - Who were the audience?
 - How was it presented?
- Christine Lagarde suggests various means of empowering women. She persuasively insists on the idea that women should think and act independently. Keeping this in mind, prepare the script of a persuasive speech on the topic 'Education is the Key to Women Empowerment' to be delivered at the school assembly on International Women's Day (March 8).

Tips

- Purpose of the speech
- Type of audience addressed
- Structure : logical, clear, sequencing of ideas
- Contents/messages/facts/statistics
- Persuasive techniques: repetition, satire
- Appropriate use of language: rhetorical devices
- Use of stress, rhythm and intonation
- Tone: formal/informal

12

Tudo aquilo que temos levantado até aqui revela a preocupação dos organizadores do LD de LI indiano, *Higher secondary XII*, em trazer o educando para plano mais elevado. Revela a tentativa de provocar reflexões mais profundas sobre o objeto de estudo, as implicações da arte do discurso na vida das pessoas nas mais diversas situações. Revela ainda qual é a ordem do discurso e quais são os mecanismos operatórios por trás de tal arte.

4.5 As diferentes abordagens gramaticais

No contexto da discussão gramatical, é importante lembrar que o renomado linguista Ataliba T. de Castilho classifica em sua *Nova Gramática do Português Brasileiro* (2014) ao menos quatro linhas de abordagem gramatical conforme as concepções de língua em cada uma delas. Assim, por exemplo, temos que a para concepção de língua como “um conjunto de produtos estruturados” há a Gramática Descritiva; para a concepção de língua como “um conjunto de processos estruturantes” há a Gramática Funcionalista; para a concepção de língua como “um conjunto de produtos e de processos em mudança” há a Gramática Histórica; e, finalmente, para a concepção de língua como “um conjunto de “usos bons” há a Gramática Prescritiva.

As concepções gramaticais encontram-se de certa maneira filiadas a determinada(s) linha(s) teórica(s). Atualmente alguns materiais didáticos de língua portuguesa do Brasil, por exemplo, têm buscado maior aproximação com as linhas de tendência semântica. Assim, muitos destes materiais têm priorizado atividades que remetem aos significados do léxico e conectivos, normalmente com propostas de substituição por aproximação ou oposição de sentidos. Conforme Ataliba T. de Castilho:

A semanticização é o processo de criação dos sentidos, administrado pelo dispositivo sociocognitivo. Para organizar as reflexões sobre a semântica têm sido propostos três campos de estudos, de difícil delimitação: a Semântica Léxica, que trata dos sentidos contidos nas palavras, a Semântica Gramatical ou composicional, que trata dos significados contidos nas construções, e a Semântica Pragmática, que trata das significações geradas no “intervalo” que medeia entre os locutores e os signos linguísticos – para valer-me de um feliz achado de Vogt (1977). Nesse intervalo, surgem significados não contidos nas palavras nem nas construções gramaticais. Tento caracterizar essas áreas especificando os respectivos objetos empíricos através dos termos sentido, significado e significação. Tomando a palavra balde como exemplo,

- o sentido lexical de balde é algo como “objeto usualmente de metal, cilíndrico, dotado de alça, que serve para carregar líquidos ou sólidos”; o sentido de palavras como balde configura o campo da Semântica Lexical;

- o significado de chutar o balde, “desinteressar-se, desistir de uma ação”, nada tem a ver com os sentidos de chutar e de balde; podemos reconhecer que expressões idiomáticas como essa são um problema da Semântica Gramatical ou Composicional;
- a significação pragmática de Não consigo carregar este balde de areia pode ser um pedido indireto de ajuda ao meu interlocutor, além dos sentidos lexicais de cada item e do significado proposicional dessa sentença. (CASTILHO, 2014, p. 122).

Dado que a semântica se liga a diversas compreensões no âmbito dos estudos gramaticais, a palavra empregada ao longo das nossas análises, no próximo tópico, ora assumirá formas de Semântica lexical, ora das Semânticas Gramatical e Pragmática.

4.6 Abordagem dos aspectos gramaticais

No tópico sobre as *Distinções culturais de domínio Estético: Literatura*, notamos o quanto as coleções de LD indianas evitaram o uso da cultura de massas e de realidades fragmentárias nos estudos do inglês. Com relação à aplicação das atividades gramaticais não é muito diferente. O gênero textual/literário continua a ser o de maior relevância no desenvolvimento das atividades. Assim, se se pode falar em uma didática orientada ao texto, esta certamente nada possui de relação com as coleções brasileiras, cujo didatismo baseia-se muito mais em atividades fragmentárias e desconexas com a realidade do educando do que necessariamente na profundidade dos conteúdos. Não importa se o educando será capaz de guardar alguma coisa do que leu ou se esquecerá de tudo tão logo passe à página seguinte. Dito isto, vamos aos exemplos.

Inicialmente, é preciso que analisemos o caso do estudo de algumas classes gramaticais. No texto: *The Serang of Ranaganji*⁷¹, de autoria do escocês A. J. Cronin, teremos uma outra dimensão dos trabalhos gramaticais no LD de LI indiano em relação às coleções brasileiras. Seguindo as estratégias textuais encontradas em outras lições do livro, o texto em perspectiva é também profuso, cerca de seis páginas. Ao longo do texto há diversas inserções de perguntas nas margens laterais sobre as passagens mais relevantes a fim de ajudar o educando a guardar

⁷¹ Fragmento da obra *Aventuras em Dois Mundos*, romance autobiográfico do escritor e médico escocês A. J. Cronin. Conforme breve biografia disponível no livro: A J. Cronin (1896-1981) foi um Romancista e médico escocês por profissão. Seus principais romances incluem O Castelo do Chapeleiro (1931), As estrelas olham para baixo (1935), A Cidadela (1937), As Chaves do Reino (1942), Os anos verdes (1944), O Caminho de Shannon (1948), Uma Coisa de Beleza (1956), A Árvore de Judas (1961) e A Song of Sixpence (1964). Seus pontos fortes como romancista são sua aguçada observação, descrição gráfica e sua habilidade narrativa. O trecho é tirado de *Aventuras em Dois Mundos*, seu romance autobiográfico. É uma anedota de sua experiência como cirurgião da Marinha Real.

a história sem grandes dificuldades. Na apresentação do texto temos também a seguinte inserção: “Aqui está uma história sobre uma viagem de Liverpool a Calcutá durante o domínio britânico na Índia. A história conta como o autor e o herói têm que gerenciar uma grave calamidade, silenciosa e bravamente” (FATHIMA e STATE COUNCIL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND TRAINING, 2016, p. 112-117). Nota-se que, embora usem autores estrangeiros, como o escocês A. J. Cronin, o assunto remete aos indianos. Mesmo quando abordam temas científicos ou a vida de cientistas estrangeiros/ingleses, como Stephen Hawking⁷², abrem espaço para que o aluno faça uma entrevista com alguém da sua comunidade ou para que construa um discurso a ser lido na escola etc. O livro sempre convida a uma relação com a cultura indiana.

Nestas perspectivas, semelhantemente ao texto literário, *O preço das flores*, o texto de Cronin abre muitas portas de comparação entre ingleses e indianos. O fragmento *The Serang of Ranaganji*, extraído de *Aventuras em dois mundos*, obra autobiográfica que narra a viagem de Cronin à Índia, é bastante revelador desse potencial comparativo entre estas duas culturas. Cronin - na história, Sahib-, é um médico que presencia no interior de uma embarcação uma epidemia de varíola.

A embarcação partira de Liverpool em direção a Calcutá, mas no momento da epidemia ainda se encontrava no mar da Arábia Saudita com cerca de cem passageiros a bordo. Entre os passageiros estava Hasan, indiano de religião muçulmana. Era preciso conter a varíola, mas eles não dispunham de vacinas a bordo e não podiam permitir que o assunto fosse revelado, a fim de evitar o pânico entre os viajantes. Hasan auxilia o médico Sahib que, nesta época, ainda era um jovem e não contava com um auxiliar oficial para tratar os doentes. Sahib faz longas observações acerca das qualidades de Hasan e, à medida que fala de suas qualidades, deixa entrever a paz e a tranquilidade que o indiano possui e lhe transmite ao ajudá-lo a cuidar dos enfermos.

A narrativa de Sahib acrescenta muito dos traços culturais dos indianos e talvez, por isso, seja de grande importância tal abordagem no LD de inglês, vez que concorre para que o educando perceba a relevância dos seus saberes e da sua cultura frente à cultura imposta pelo colonizador. Esta talvez seja uma maneira de os indianos relativizarem a grandeza dos ingleses, visto que a narrativa põe em relevo a superioridade da ação indiana relativamente à inglesa em um momento decisivo de vida ou de morte.

⁷² Em longa entrevista, da página 18 à página 23.

Há, de certa maneira, diversas observações a se fazer sobre o desenvolvimento das atividades gramaticais baseadas no texto de Cronin. A primeira delas é que os questionamentos iniciais aparecem na forma de interpretação textual, avançando, em seguida, às questões gramaticais. Ao “obrigar” o educando a ler e reler o texto a fim de cumprir com a resolução das atividades, tal método corrobora também para ampliação do repertório vocabular do educando e para um maior domínio sobre a língua estudada. A fase posterior a tal processo é, naturalmente, a de levar o educando a debruçar-se sobre as relações do texto com a gramática, como se observa nas traduções das questões abaixo:

Atividade I (Pensar e responder)

1. Você concorda com a observação de A. J. Cronin de que os animais foram todos para fora. Por quê?
2. Você acha que A. J. Cronin deveria ter relatado os esforços altruísticos de Hasan às autoridades e o recomendar para recompensas e promoções?
3. Como a visão de mundo dos passageiros em geral é diferente da de Hasan?
4. Ora, naturalmente sou eu. Essas palavras mostram que Hasan está sempre pronto para assumir qualquer responsabilidade alegremente. Comente sobre o voluntarismo de Hasan no momento de uma emergência.

Atividade II (Carta)

Você sabe que A. J. Cronin, o médico do navio é extremamente impressionado com o serviço de Hasan. Imagine que depois da viagem, Cronin escreva uma carta ao diretor da empresa proprietária do navio Ranaganji, detalhando o serviço altruísta que Hasan prestou durante a viagem. Ele também pediria ao diretor que recompensasse Hasan com uma promoção em troca de seus serviços. Redija a carta que Cronin escreveria.

Atividade III (Discurso)

O Diretor da Empresa recebe a carta de A. J. Cronin. Ele está satisfeito com o serviço prestado por Hasan em toda a viagem. Eles organizam uma reunião especial de todos os funcionários e tripulação do navio. Nesse encontro, o Diretor Geral da empresa anuncia que a empresa agradece o serviço de Hasan, e o promove como suboficial do navio. O Diretor convida Hasan a falar algumas palavras sobre esta ocasião.

Imagine que você é Hasan. Qual seria sua reação e sentimento neste momento? Esboce um discurso que você faria à ocasião.

Atividade IV (Role-play)

Miss Jope-Smith logo ouve sobre a promoção dada a Hasan e o motivo da promoção. Ela sente muito por seus comentários preconceituosos sobre ele. Ela decide encontrar Hasan pessoalmente, e parabenizá-lo por seus esforços e pela promoção que ele recebeu.

Forme pares. Imagine que um de vocês é a Sra. Jope-Smith e o outro é Hasan. Encene toda a conversa entre Jope-Smith e Hasan. (FATHIMA e STATE COUNCIL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND TRAINING, 2016, p. 118–119, tradução nossa)

O desenvolvimento prolongado de atividades de interpretação textual consiste, certamente, em fornecer ao educando subsídios ao entendimento do texto em sua totalidade. O personagem Hasan, de origem indiana, é o ponto de referência fundamental do espaço geográfico e cultural do educando. Sendo assim, é ele que responde pelo estreito contato do educando com o universo da cultura indiana; modo de ser e de agir. É ele que possibilita as

condições de o educando se posicionar legitimamente, em conformidade com o conhecimento que tem dessa mesma cultura.

Avançar na interpretação textual para depois estudar a gramática à luz do próprio texto também pode assegurar ao educando não apenas uma compreensão prévia daquelas partes que serão isoladas para a análise gramatical, mas também um dimensionamento do léxico; a julgar que, no interior do texto, as palavras aparecem semanticamente dilatadas pelo conjunto de sentidos gerais do texto. Portanto, após a leitura e compreensão textual, o educando tenderá a ver nas palavras o valor integral que elas possuem no corpo do texto, e não o seu valor fragmentário, que poderá ser deduzido do seu repertório vocabular ou através do dicionário. A palavra “varíola”, por exemplo, isoladamente, poderia levar alguém a pensar unicamente nos sintomas da doença. Integrada ao texto, porém, assume a dimensão dramática do evento; a gravidade do ocorrido, o lugar onde tudo aconteceu, o tempo, as pessoas envolvidas, as dificuldades de cura, o contágio, os cuidados com os doentes, os dramas vividos por eles e pelos que morreram da doença. Veja que a palavra “varíola”, no interior do texto, e não em uma simples frase, recebe carga semântica superior ao entendimento isolado que ela normalmente possuiria; mas, ligada a um contexto, transcende os limites dos meros recortes. Neste sentido, pode-se falar de fato de uma proposição gramatical contextualizada, cujos eventos por ela iluminados são os mesmos que a iluminam.

Por isso é que, mesmo os estudos gramaticais no LD de LI da Índia são, na maioria dos casos, contextualizados à luz de textos literários. Veja-se, por exemplo, que, após a narrativa de Cronin e a longa e interessante abordagem interpretativa do texto, seguem-se as interrogações de natureza gramatical, como se observa abaixo:

Figura 24: Atividade do LD Higher secondary XI

Textbook for Class XI - ENGLISH

The crew of the ship

- Who are the professionals working in a ship?
- What do they do?

In the table given below, list the different professionals of a ship and their duties.

Professionals	Duties
Captain	the person in charge of a ship

Activity VI

The Past participle as Adjective

- Study the following expressions carefully.
 - a. smartly-dressed woman
 - b. well-bred voice
 - c. amused gaze
 - d. titled friends

The expressions *smartly-dressed*, *well-bred*, *amused* and *titled* are used as adjectives. They are the past participle form of the verbs *dress*, *breed*, *amuse* and *title* respectively. So, you know that the past participle forms of some verbs can be used as adjectives.

- A. J. Cronin has used many such expressions in the story 'The Serang of Ranaganji.'

Find out more expressions from the story where the past participle forms of the verbs have been used as adjectives. Explain the meaning of these expressions to your friends.

e.g. added source – a source which is added to something.

-
-

Language Note

Prefixes like *under-*, *over-*, etc., can also be added to the past participle form of a verb to function as an adjective. e.g. *overcrowded ship*, *understaffed crew*.

120

Fonte: Higher secondary XI, 2016⁷³

⁷³ A seguir, tradução nossa: **Atividade VI** O particípio passado como adjetivo. Estude as seguintes expressões cuidadosamente. a. uma mulher bem vestida. b. voz bem educada. c. olhar divertido. d. amigos titulados. As expressões bem-vestido, bem-educado, divertido e titulado são usadas como adjetivos. Elas são a forma do particípio passado dos verbos vestir, educar, divertir e titular, respectivamente. Então, você sabe que no particípio passado as formas de alguns verbos podem ser usadas como adjetivos. J. Cronin usou muitas dessas expressões na história 'The Serang de Ranaganji.' Descubra mais expressões da história onde o particípio passado das formas verbais tem sido usado como adjetivo. Explique o significado dessas expressões para seus amigos. Por exemplo, fonte adicionada: uma fonte que é adicionada a algo. **A tripulação do navio.** Quem são os profissionais que trabalham em um navio? O que eles fazem? Na tabela abaixo, liste os diferentes profissionais de um navio e seus deveres. Deveres Profissionais- Capitão a pessoa encarregada de um navio. **Nota de linguagem** Prefixos como *under-*, *over-*, etc., também podem ser adicionados ao passado particípio de um verbo para funcionar como um adjetivo, por exemplo, navio superlotado, tripulação insuficiente. (FATHIMA e STATE COUNCIL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND TRAINING, 2016, p. 120, tradução nossa)

Chama bastante a atenção o fato de as questões fugirem ao sistema lógico e racional da gramática tradicional e explorarem mais largamente o campo semântico relativamente ao sintático. Como também o fato de valorizarem menos a racionalidade, e mais os sentidos e significados das palavras de cujo texto elas emergem. E, ainda, o fato de buscarem encontrar um equilíbrio entre os sentidos e a compreensão, em vez da lógica e da razão.

Nas coleções avaliadas da Índia, não se observam aprofundamentos no sistema lógico da língua, mas em sua dimensão histórica, literária e cultural. Talvez, por isso, é que pareça haver um sistema implícito em que tais características convirjam em direção à semântica e sentidos textuais, tanto quanto lexicais. Por isso, também, as perguntas são levantadas em sequência, em uma ordem que prevê uma finalidade que é conduzir o educando à compreensão dos sentidos e significados do texto, tanto quanto das relações sintáticas.

No tópico sobre literatura, por exemplo, foi possível perceber que a priorização dos textos literários em relação ao entretenimento se dá por diversas razões, mas certamente a mais importante delas é que os textos impõem uma relação do educando com o universo dos nomes, substantivos e adjetivos; classes que auxiliam mais facilmente na interpretação textual, e não tanto com o universo dos pronomes, advérbios, conjunções e preposições; classes que talvez facilitem o trabalho de tradução, mas pouco influa na compreensão.

Entretanto, para as pessoas de países de língua de origem latina que desejam estudar, por exemplo, o francês, castelhano, português e italiano, talvez mais importe conhecer os verbos, as conjunções, preposições e conjunções do que os nomes. Muitos dos nomes em textos de língua de origem latina possuem proximidade entre si pelos seus radicais. Neste caso, certamente melhor conviria conhecer tal modalidade morfológica da gramática do que a morfologia dos nomes.

Se no LD de LI indiano tais características parecem perceptíveis, apesar de o hindi e o inglês possuírem troncos distintos, no caso brasileiro, em virtude das raras abordagens dos gêneros literários nas coleções em análise, há um predomínio de atividades puramente frasais, como se nota a seguir:

Figura 25: Atividade do LD Way to go 2

1. What is your favorite movie? What is it about? Who are the main actors?

2. Choose the adjectives that best describe your favorite movie.

adventurous fascinating original
 clever heartfelt romantic
 enjoyable hilarious surprising
 family-oriented intriguing thought provoking

3. Mark the movie genres you like. Try to give examples of movies for each genre.

action-adventure documentary romance
 animation drama science fiction
 comedy horror thriller
 cult musical western

4. Complete the movie descriptions with the genres from the box.

animation • comedy • documentary • musical • sciencefiction

a. _____ is one of the oldest theatrical genres. Actors have employed many different ways to make us laugh.

b. Born with the coming of sound, the movie _____ had its base in opera. It provided audiences with an accessible and immediate escape from life.

c. In _____ and fantasy films, imaginary worlds and scenarios are constructed — often with the aid of special effects — to enable the improbable to become possible.

d. Film _____ encompasses a multitude of styles, themes, and techniques, from the simplest drawing by hand to images created using the most up-to-date digital technology.

e. The _____, or non-fiction film, goes back to the very beginning of cinema history.

Source: BERGAN, Ronald. The Film Book: a complete guide to the world of cinema. London: DK, 2011.

98 UNIT 6

Fonte: Way to go 2, 2013⁷⁴.

⁷⁴ A seguir, tradução nossa: **4. complete as descrições do filme com os gêneros da caixa (abaixo)** animação • comédia • documentário • musical • ficção científica **a.** _____ é um dos gêneros teatrais mais antigos. Os atores empregaram muitas maneiras diferentes de nos fazer rir. **b.** Nascido com o advento do som, o filme _____ teve sua base na ópera. Ofereceu ao público uma fuga acessível e imediata da vida. **c.** Em _____ e filmes de fantasia, mundos e cenários imaginários são construídos muitas vezes com o auxílio de efeitos especiais para permitir que o improvável se torne possível. **d.** Filme _____ engloba uma infinidade de estilos, temas e técnicas, desde o desenho mais simples à mão a imagens criadas com a mais moderna tecnologia digital. **e.** O _____, ou filme de não-ficção, remonta ao início da história do cinema. Source: BERGAN, Ronald. The Film Book: a Complete Guide to the World of Cinema. London: DK, 2011. (TAVARES; FRANCO, 2013, p. 98, tradução nossa):

Veja que talvez nas melhores tentativas de aproximar os conteúdos de algum campo mais amplo de significado, como o cinema, tudo aparece de maneira particularizada sem se ligar a outras realidades maiores. O educando é levado a pensar nos mais diversos gêneros do cinema, mas tudo visa a fornecer informações, e não conhecimentos mais amplos, vinculados a contextos também mais amplos. Tudo começa e se encerra nas meras e simples perguntas. Veja que a anteceder a atividade de cinema, conforme a imagem anterior, o livro pede para que o educando escolha adjetivos que melhor descrevam os seus filmes favoritos:

2. Escolha os adjetivos que melhor descrevam seu filme favorito.

- aventureiro
- inteligente
- divertido
- orientada para a família
- fascinante
- sincero
- hilário
- intrigante
- original
- romântico
- surpreendente
- instigante

(TAVARES e FRANCO, 2013, p. 98)

Como a atividade não se vincula a nenhum esforço de elaboração textual, retextualização ou redação, o empenho à memorização das palavras se impõe de maneira forçosa. No âmbito da compreensão gramatical, os adjetivos não possuem, *a priori*, nem mesmo os substantivos para receberem as qualificações, tudo fica por conta da imaginação. Por outro lado, mesmo nos casos em que eles apareçam, percebe-se o empobrecimento de sentidos por trás de cada nome, de cada palavra. Daí talvez a sugestão do LD indiano em pedir aos alunos para encontrarem as palavras dentro dos textos, percebê-las em sua dimensão semântica em ligação com as outras palavras do léxico textual.

No LD indiano, Higher secondary XI, as atividades de estudo do adjetivo são sucedidas dos estudos dos advérbios e da voz passiva, como pode ser visto a seguir:

Figura 26: Atividade do Higher secondary XI

Unit 4 BRAVING THE HAZARDS

Activity VII (Think and discuss)
Adverbs of frequency

□ Read the following lines from the text carefully.

- He had never married.
- Money had no interest for him, he had always despised it.

○ What is the meaning of the words underlined?
 ○ What is the function of these words?

Language tips

'Never' and 'always' are adverbs of frequency - which tell you how often an action is done.

Here is a continuum which will help you to understand some of the adverbs of frequency and their meanings.

Inversion with negative adverbs

Words like 'never, rarely, seldom, barely, hardly,' etc., are negative adverbs. We use these adverbs at the beginning of a sentence to give emphasis. When we begin a sentence with negative adverbs, the word order is inverted. (negative adverb + auxiliary verb + subject)

In addition to the adverbs mentioned above, when adverbs like 'no sooner than, not until, only after, only if, only when, not only..... but also, little' (with a negative meaning), etc., are used at the beginning of a sentence, the normal word order will be reversed.

e.g.

- Never did I dream of becoming a leader!
- No sooner did he find his teacher than he ran towards her.

Ati
Ace

121

Fonte: Higher secondary XI, 2016⁷⁵

⁷⁵ A seguir, tradução nossa: **Atividade VII (Pensar e discutir)** Advérbios de frequência. Leia atentamente as seguintes linhas do texto: a. Ele nunca havia se casado. b. O dinheiro não lhe interessava, sempre o desprezava. Qual é o significado das palavras sublinhadas? Qual é a função dessas palavras? **Dicas de linguagem** Nunca e sempre são advérbios de frequência - que dizem quantas vezes uma ação é realizada. Aqui está um continuum que irá ajudá-lo a entender alguns dos advérbios de frequência e seus significados. **Inversão com advérbios negativos** Palavras como 'nunca, raramente, apenas, dificilmente, etc., são advérbios negativos. Usamos esses advérbios no início de uma frase para dar ênfase. Quando começamos uma frase com advérbios negativos, a ordem das palavras é invertida. (advérbio negativo + verbo auxiliar + sujeito). Além dos advérbios mencionados acima, quando advérbios como 'não mais cedo do que, não até, somente depois, somente se, somente quando, não somente, mas também, little (com um significado negativo), etc., são usados no início de uma frase, a ordem normal das palavras será invertida, por exemplo: Nunca sonhei em me tornar um líder! Assim que ele encontrou sua professora, ele correu em sua direção. **Prática (inversão da ordem das palavras com advérbios)** As sentenças abaixo contêm erros. Identifique o erro e corrija-as. 1. Raramente chegam ao escritório a tempo. 2. Somente quando o último visitante saiu do museu ele fechou o portão. 3. Pouco ele sabia sobre a natureza do trabalho que estava realizando. 4. Somente no próximo ano haverá uma nova vaga. 5. Mal cheguei à estação quando o trem chegou. **Atividade VIII (Passivização)** Estude as seguintes frases cuidadosamente. Logo, os homens doentes foram levados para o hospital. Colchões e lençóis foram então trazidos e os dois pacientes estavam confortavelmente instalados. Essas frases dizem alguma coisa sobre o executor da ação? Por quê? Reescreva essas




A maioria das questões, como se vê, nasce de uma gramática contextualizada e os sentidos primeiros, portanto, nascem da imagem interpretativa do texto. O que submete as noções lógicas da gramática aos significados primeiros das palavras no texto, e não fora dele. No caso brasileiro, não se pode abordar tal questão visto que está fora de cogitação o trabalho textual ou de gênero literário. As questões são formuladas à revelia da realidade cultural, histórica ou literária, resumindo-se a um amplo repertório de frases rasas, descontextualizadas, sobre assuntos os mais diversos da indústria do entretenimento, como ficou demonstrado no tópico sobre literatura e conforme outros exemplos a seguir:

frases sem alterar o significado. (Começar as frases com 'eles') Abaixo está um fluxograma que oferece dicas sobre as etapas tomadas por Cronin e Hasan para evitar a propagação da varíola no navio. Analise-o cuidadosamente e prepare um relatório de como eles controlaram a propagação da varíola no navio.

Figura 27: Atividade do LD *New alive high*

VOCABULARY CORNER

1. When talking about people's talents we often use different adjectives that express our feelings and impressions about them. It is important to use the correct order: **adjective + talent**. See some adjectives that can be used to describe talents.

		
annoying horrendous inconsistent inferior poor raw unpleasant weak	average common fine normal not so bad ordinary promising regular	amazing excellent extraordinary incredible special superior unbelievable wonderful

2. In your notebook, write the correct combination of letters-numbers to complete the chart below accordingly. a-N; b-V; c-I; d-IX; e-I; f-VII; g-VI; h-III; i-VIII.

a. Answering greetings formally.	f. Introducing yourself.
b. Answering greetings informally.	g. Options for answering no.
c. Formal greetings.	h. Options for answering yes.
d. Giving personal information.	i. Talking about your talents.
e. Informal greetings.	

Useful language

I	IV	VII
How do you do?/Pleased to meet you. How are you? How are you doing? Nice to meet you. Good morning/afternoon/evening.	How do you do?/Pleased to meet you. I am fine, thank you, and you? I am fine, and you? Nice to meet you too. Good morning/afternoon/evening.	My name is... I'm... Let me introduce myself. My name's... May I introduce myself? I am... from... Let me just start by introducing myself. My name is...
II	V	VIII
Hello. Hi. Hiya. Hey! What's up?	Fine thanks. You?/Fine!/Fine, and you? I'm fine./I'm OK./I'm great! Hi./Hello./Hi there!/Hey./Hiya.	I'm a... I'm a huge fan of... I've always liked... I can... It makes me feel... I find it very (relaxing, rewarding, etc.). It's quite...
III	VI	IX
(Yes) Sure! (Yes) Absolutely! (Yes) Certainly! (Yes) Of course. (Yes) By all means. (Yes) No problem. Yep! Yeah!	I'm afraid not. No, I'm sorry. Not really. No way! Nope! Nah...	I'm from... I live in... I'm (your age). I'm (your age) years old. I live with...

Não escreva no livro. 39

Fonte: *New alive high*, 2020⁷⁶

⁷⁶ A seguir, tradução nossa: 1. Ao falar sobre os talentos das pessoas, muitas vezes usamos diferentes adjetivos que expressam nossos sentimentos e impressões sobre eles. É importante usar a ordem correta: adjetivo + talento. Veja alguns adjetivos que podem ser usados para descrever talentos. 2. Em seu caderno, escreva a combinação correta de letras e números para completar o gráfico abaixo de acordo. a. Respondendo formalmente às saudações. b. Respondendo saudações informalmente. c. Cumprimentos formais. d. Dando informações pessoais. e. Saudações informais. f. Apresentando-se. g. Opções para responder não. h. Opções para responder sim. i. Falando sobre seus

LET'S FOCUS ON LANGUAGE!

VERB TENSE REVIEW

1. Read the following sentences and answer the questions in your notebook.

- I. "It is getting better all the time" (Obama's tweet)
- II. I am careful when I am browsing the Web.
- III. "Only download files and applications from websites that you trust". ("Use safe behaviour")
- IV. Is social media changing the way we communicate?
- V. Do you have more friends in social network rather than in real life?
- VI. My gf constantly wants to go through my phone...

- a. Which of them present an **action in progress** or a **temporary action**?
I, II, IV
 - b. Which one refers to an **habitual action**?
VI
 - c. Which of them refer or inquire about a **general true state**?
III, V
2. What is currently going on in your social networks? Conduct a survey in your classroom to know more about that. Ask questions to at least four classmates to complete your survey. Report your results to the class. Here are some suggestions for questions, but you can create others.
Personal answers.
- What are people discussing on Facebook this week?
 - What are people tweeting today?
 - What videos are people sharing this week?
 - What games are you playing on your cell phone?
 - What online resources are students using this week to learn English?
 - What kind of memes are you sharing?
 - Who are you interacting the most with?

LET'S REMEMBER

To form the Simple Present, add -s (-es or -ies) to the verb for he, she, and it. To make the negative, use doesn't for he, she, and it and don't for I, you, we, and they. To ask questions, use does when the subject is he/she/it and do when the subject is I/you/we/they.

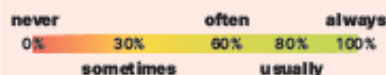
Useful language

Here are some suggestions to make your oral report.

- A friend of mine is discussing...
- People are talking about...
- My friends are sharing...
- People are using...
- Another friend is...

3. 🗣️ How about conducting other surveys in your classroom? In groups, ask and answer the six questions below. Choose the following options for the answers: *Yes, I always do that*; *Yes, I usually do that*; *Yes, I often do that*; *Yes, I sometimes do that*; *No, I never do that*. Take notes in your notebook. Tabulate your group results and share them with your classmates. *Personal answers.*
- a. Do you use a cell phone to read emails?
 - b. Do you discuss politics on social media?
 - c. Do you share memes on social media?
 - d. Do you take quizzes on Web?
 - e. Do you accept unknown people as friends?
 - f. Do you watch videos on the Web?

Adverbs of Frequency



Ativa
Acesso

Não escreva no livro.

61

Fonte: *New alive high*, 2020

talentos. **Linguagem útil:** I. Como vai você?/Prazer em encontrar você. Como vai você? Como vai? Prazer em conhecê-lo. Bom dia/tarde/ noite. II. Olá. Oi. Olá. Ei! E aí? III. (Sim), claro! (Sim) absolutamente! (Sim) certamente! (Sim) claro. (Sim) Certamente. (Sim) Não há problema. Sim! Sim! IV. Como vai você?/Prazer em encontrar você. Estou bem, obrigado, e você? Eu estou bem. E você? Prazer em te conhecer também. Bom dia/tarde/noite. V. Bem obrigado. Você?/Tudo bem!/Tudo bem, e você? Estou bem./Estou bem./Estou ótimo! Oi./Olá./Olá!/Ei./Oi. VI. Receio que não. Não me desculpe. Na verdade. Sem chance! Não! Não... VII. . Meu nome é... Eu sou... Deixe-me apresentar-me. Meu nome é... Posso me apresentar? Eu sou... de... Deixe-me começar apresentando eu mesmo. Meu nome é... VIII. Eu sou um... Sou um grande fã de... eu sempre gostei... Eu posso... Isso me faz sentir... Acho muito (relaxante, gratificante, etc.). É bastante... IX. Eu sou de... Eu moro em... Eu tenho (sua idade). Eu tenho (sua idade) anos. Eu moro com...

Os exemplos trazidos externam a cada página do LD brasileiro os problemas relativos à fragmentação dos conteúdos. De outra maneira, no exemplo a seguir, nota-se que enquanto o livro indiano traz comentários acerca dos textos trabalhados, ao lado dos textos, o LD do Brasil solicita que este trabalho seja feito pelo discente. No canto direito da pág. 105, abaixo, há uma etiqueta com orientação para que o aluno realize anotações enquanto escuta o áudio:

Figura 28: Atividade do LD *New alive high*

LET'S LISTEN AND TALK!

BEFORE YOU LISTEN... *Personal answers.*

- What are the most popular newspapers in your town or state?
- Besides newspapers, what other media do you resort to when you want to know the news?
 - video-sharing websites
 - online newspapers
 - radio
 - magazines
 - TV
 - podcasts
 - tabloids

1. ^{7,8} Listen to two newscasts on gaming addiction. Focus on the general ideas and take notes of words and expressions which helped you understand the texts. *Personal answers.*

Newscast 1

Available at <https://www.rnc.org/2019/04/17/723337896/a-obscure-but-tech-addiction-is-a-growing-problem-therapists-say>. Accessed on April 27, 2020.

Newscast 2

Available at <https://www.sky.com/video/technology-addiction-is-serious-is-it-11723364>. Accessed on April 27, 2020.

- In which section of a newspaper would these pieces of news be found? Write the answer in your notebook. *Item b.*
 - Opinion
 - Lifestyle
 - World News
- ^{7,8} Listen to the newscasts again. Which of these statements below are true? Write the answer in your notebook. *Items b, c and e.*
 - Game addiction can be easily diagnosed.
 - Game disorder is recognized by the World Health Organization.
 - Possible consequences of game addiction are depression and mood swings.
 - Some game addicts can become violent.
 - Specialists are debating if the addiction could be an extension of preexisting conditions.
 - The number of research studies on game disorders is insignificant.
- In groups, list the pros and cons of the use of digital technology to aspects of your life, such as: health, entertainment, education, socialization, and access to information. Feel free to include any other aspect you think has been affected by technology. Use the following table to help organize your ideas before sharing them with the class. *Personal answers.*

	Health	Entertainment	Education	Socialization	Access to Information	Other
Pros						
Cons						

HINT

Tomar notas enquanto ouve pode ajudar a manter o foco na compreensão do texto oral.

Não escreva no livro.

Ativa
Acesso

105

Fonte: *New alive high*, 2020

Sob tal perspectiva, a gramática se constitui como um campo de saber separado dos significados da própria língua, visto que as realidades do campo semântico da língua, preenchidos grandemente pelos nomes e pelo suporte dos contextos fornecidos pela literatura, história etc. não estão dados. Os exemplos gramaticais, portanto, fornecem as medidas das regras e das normas gramaticais, sem jamais poder emprestar os largos sentidos estéticos. Daí talvez o trabalho gramatical esmerado no livro indiano encontrar-se amparado em textos, com superioridade da interpretação textual e trabalhos de retextualização sobre os estudos puramente gramaticais.

Fora de contexto, o uso do advérbio, por exemplo, poderia ser tão somente um termo acessório. Percebido, porém, em sentido literário, poderia ser potencializado pela estilística e assumir força de tradução da realidade. Imagine-se, por exemplo, que ao exprimir uma frase simples e banal, como: “os justos triunfam sempre”, se alcance apenas o efeito comum desempenhado pelo advérbio. O aluno poderá classificá-lo, como usualmente o faz, em consonância com as lições que aprendeu. Tudo se resumiria a mais um aprendizado sem conexões com o campo estético e, portanto, a sua compreensão de outras modalidades do uso da língua estaria comprometida. De outro modo, em um texto literário que contemple tal frase, realçada quem sabe pelo uso de uma simples vírgula, como no exemplo: “os justos triunfam, sempre”, os efeitos poderiam ser de outra ordem. Gramaticalmente, o educando poderia ainda proceder com a classificação do termo, classe gramatical, o tipo de termo adjunto que se teria nesta situação etc. Porém, estilisticamente, sobressairia o efeito estético que tal pausa poderia provocar no leitor e no sentido do texto e, especialmente, da imagem que se teria daquele que fala, o seu grau de educação, a educação de sua voz e fala etc.

Extraídas de contextos mais amplos, teríamos certamente significados mais abrangentes das palavras, como se viu no emprego da palavra “varíola” no texto de Cronin. Daí talvez o treinamento do educando em atividades importantes no LD indiano, como o uso e a inversão de advérbios e adjetivos nas frases com o propósito de levar o educando a compreender o potencial de mobilidade destas duas classes. Portanto, o estudo de tais noções implica em auto educar-se através dos meios adequados que, não sendo possível pela gramática, tão somente as artes podem propiciar.

Pensando assim, qual seria então o grande problema do LD de LI do Brasil? Ora, não apenas ele não se antecipou para tal dimensão de abordagem a partir do texto, como também ficou refém de uma linguagem do mundo do entretenimento e da cultura de massas, cujas implicações na formação do educando, vimos no tópico sobre *Cultura*. Gramaticalmente falando, se as atividades não são contextualizadas e não partem da alta literatura, a

internalização da língua estrangeira por parte do educando se dará pelo treinamento em uma língua de expressões, como se observa no livro brasileiro, reconhecidamente chulas e até grosseiras, que dificultará ainda mais o seu acesso à cultura universal e às obras dos grandes escritores. Abaixo, mais exemplos de atividades fragmentárias e baseadas na cultura de massas no LD brasileiro:

Figura 29: Atividade do LD Way to go 2

9. Match the columns to make sentences. Use the Present Perfect or Past Simple.

Brazilian movies	become popular	recently.
Titanic	win several awards	in 1997.
The Twilight Saga	become popular	over the last few years.

a. *Brazilian movies* have become popular over the last few years. _____

b. *Titanic* _____

c. *The Twilight Saga* _____

10. Match the columns.

() Science fiction movies have been popular for ages.

() Charles Chaplin released the silent movie *Modern Times* in 1936.

() The first television advertisement appeared in the United States on July 1, 1941.

() In recent years, Hollywood has adapted several comic books.

a. an action that started and finished at a specified time in the past.

b. an event that started in the past and has continued up to the present.

11. Complete the sentences with the correct form of the verbs in parentheses. Use the Present Perfect or Past Simple.

a. A hundred years ago the cinema industry _____ (start) to grow up.

b. Lately, Brazilian movies _____ (receive) widespread recognition, both in Brazil and abroad.

c. Charles Chaplin _____ (make) his first stage appearance when he was 5.

d. Rio is the best computer-animated movie that I _____ (see) so far!

➤ **PRESENT PERFECT: JUST, ALREADY, YET**

Read the movie review below and do exercises 12-16.

X-MEN 3: The Last Stand (Theater/ DVD)

Yeah I have already reviewed it before but this is being written only to remind you that one of the coolest movies ever made is now on DVD. No, it's not a ten disc special edition but it does have three alternative endings and a few deleted scenes that are more than worth checking out if you are any kind of X-Men movie fan. So if you haven't bought the DVD yet, go buy it! I've just bought mine and I give it 4 stars.

Adapted from: GR003, Emily Cross, Movie Reviews, Lulu.com, 2007, p. 111, v. 2. Accessed in November 2012.

COMING TO THIS THEATRE SOON

X-MEN 3: THE LAST STAND

Lights, Camera, Action! **105**

12. Mark the correct answers.

a. Is it the first time the writer has written a review of *X-Men 3*?
 Yes, it is. No, it isn't.

b. Does the writer recommend the DVD of *X-Men 3*?
 Yes, he does. No, he doesn't.

13. Which fragments contain a verb in the Present Perfect tense?

... I have already reviewed it... ... if you haven't bought the DVD yet...
 I've just bought mine... ... it does have three alternative endings...

14. Which sentence is equivalent in meaning to "I have already reviewed it before"?

I have reviewed it earlier. This is the first time I have reviewed it.

15. Match the words in bold to their meanings.


a. "I have **already** reviewed it" recently; a short time ago
b. "if you haven't bought the DVD **yet**" previously; before a particular time
c. "I've **just** bought mine" so far; at any time up to the present

16. Complete the statements with **just, already and **yet**.**

a. _____ usually comes at the end of negative or interrogative sentences.
b. _____ usually comes between the auxiliary verb (have/has) and the past participle.
c. _____ usually comes at the end of the sentence or between the auxiliary verb (have/has) and the past participle.

17. Complete the following review with the words in parentheses. Use the Present Perfect tense.

Swing Vote



This is a new political comedy starring Kevin Costner. In a small New Mexico town, Costner is a single father caring for his 12 year-old daughter. It's election day and Costner is the only person left in the country (apparently) who _____ (not/vote/yet). When his daughter tries to vote for him, a malfunction occurs in the voting machine, and his vote is not counted. But apparently, the election is so close, that it _____ (come) down to a single vote to decide the entire election and it's up to Costner to decide who will be the next President of the United States.

Considering the improbability of this story, the film actually works pretty well. First of all, there is a superb cast. Costner gives a genuine performance as an unsuccessful but lovable single dad who _____ (just/lose) his job. The daughter is played by newcomer Madeline Carroll who gives a wonderful performance. The film seems to be well-written and is a good mix of comedy and drama. The political comedy is more enjoyable than expected.

On a scale of 5 stars, I rate this film 3 stars (GOOD).

Adapted from: MORENCY, Philip. On the Air, v. 2. — Film Review by Philip Morency. Pittsburgh: Reading Book, 2012, p. 246.

106 UNIT 6

Fonte: Way to go 2, 2013.

Ainda é possível acrescentar muito de distinções do LD de LI indiano em relação ao brasileiro nas mais diversas modalidades. Pode-se dizer que a quase totalidade das atividades parte primeiro de reflexões e interpretações textuais, de uma compreensão mais ampla do texto e de melhores caminhos para os estudos gramaticais, como nos demais exemplos que seguem:

Figura 30: Atividade do LD Higher secondary XII

Textbook for Class XII - ENGLISH

Activity IV (Essay writing)

'Spare the rod and spoil the child' was a dictum prevalent in the past. What is your opinion about it? Should there be any type of corporal punishment in a learning environment? If so what should be the mode? Discuss this topic in groups and prepare an essay.

Activity V (Spelling)

- Read the following sentences from the story.
 1. Then he passed on to "Ali Baba and the "Forty Thieves".
 2. The boy looked relieved.
 3. The boy looked mischievously at the teacher.
- Have you noticed the combination of letters "ie" in the underlined words in these sentences? Find out more such words with the letters "ie" "ei" combinations.

.....

Activity VI (Let's edit)

- The following letter contains some prepositions that have been used incorrectly. Identify the errors and edit the letter.

To : Mehas Mehta
June 6, 2015

Sub : Recommendations with smart phone purchase.

Last week, Marisol asked me with provide you of a comparison of the top 'smart' phones. He explained that Ad Tech might purchase smart phones to all 25 sales representatives and service technicians.

I have studied product capabilities and published reviews by the three smart phones that received the highest rating of PC World Magazine: Palm Treo 600, T-Mobile Sidekick and BlackBerry 7210.

All three provide high quality phone service. The key criteria to selection are ease in use and the ability with meet potential needs created by possible future expansion at our business.

I shall send the recommendations on you, by your e-mail.

With regards,
Kenneth Abvey

158

Fonte: Higher secondary XII, 2015⁷⁷.

⁷⁷ A seguir, tradução nossa: **Atividade IV (Escrita de redação)** 'Poupe a vara e estrague a criança' era um ditado que prevalecia no passado. Qual é a sua opinião sobre isso? Caso haja algum tipo de punição corporal em um ambiente de aprendizagem? Se sim, o que deveria ser o modo? Discuta este tópico em grupos e prepare um ensaio. **Atividade VI (Vamos editar)** A carta a seguir contém algumas preposições que foram usadas incorretamente. Identifique os erros e edite a carta. Para: Mehas Mehta 6 de junho de 2015. Sub: Recomendações com compra de smartphone. Na semana passada, a Marisol me pediu uma comparação dos principais telefones 'inteligentes'. Ele explicou que a Ad Tech pode comprar smartphones para todos os 25 representantes de vendas e técnicos de serviço. Estudei as capacidades do produto e publiquei análises de os três smartphones que receberam

Nota-se que uma das qualidades do livro indiano é o uso da repetição como forma de treinamento e memorização da nova língua que se está estudando. À medida que precisa recompor os textos, reescrevê-los na língua estrangeira, o educando vai se aperfeiçoando no novo idioma e vai dominando o seu campo vernacular. Percebe-se na quase totalidade das atividades do LD que o trabalho mais valorizado é o de interpretar, fazer e refazer textos, cartas, discursos, diálogos etc. Isto por todas as atividades que se encontram no livro didático.

As diversas recomendações pedagógicas, no sentido de uma aplicação de atividades voltadas para a atualidade dos tempos virtuais: cinema, TV, internet; seguidas das orientações ao direcionamento de atividades de caráter lúdico, esvaziaram certamente o LD de LI do Brasil de sua dimensão “cultural, literária e histórica”. Tais orientações penetraram com tal força o universo das publicações didáticas do Brasil que talvez seja meramente impossível avaliar o peso que elas assumiram na formação do alunado brasileiro no último e no presente século. Alunado este que, através do LD, passou a refletir cada vez mais sobre temas e assuntos historicamente irrelevantes, como visto em Giles Lipovetsky e Jean Serroy (2011).

Por outro lado, as diversas concepções modernas de língua levaram também à concepção de diversos modelos de gramática, como vimos em Ataliba (2010). Tais concepções têm também orientado as atividades e os tipos de atividades gramaticais dos LD e estão grandemente em consonância com a BNCC, especialmente por uma exigência dos editais do PNLD.

De outra maneira, as gramáticas tradicionais, embora repletas de exemplos literários, estes são sempre curtos ou frasais. Mesmo as gramáticas mais recentes de autores de envergadura, como Carlos Nougé, Celso Ferreira Cunha, Luís Filipe Lindley Cintra etc. são continuadoras dessa perspectiva.

Em última análise, a gramática é em si um compêndio de normas sustentado em exemplos fragmentários, frases soltas, ligadas a situações bastante específicas. O que nos impõe uma importante pergunta: Se até mesmo as mais diversas gramáticas fogem a esta possibilidade de operar através dos gêneros literários e textuais, o que esperar dos LD? No Brasil, certamente, apenas a gramática latina de Napoleão Mendes de Almeida e o Trivium, de Miriam Joseph, refletem uma ou outra perspectiva de abordagem gramatical, na qual se possa,

a classificação mais alta de PC World Magazine: Palm Treo 600, T-Mobile Sidekick e BlackBerry 7210. Todos os três fornecem serviço telefônico de alta qualidade. Os principais critérios à seleção são a facilidade de uso e a capacidade de atender o potencial necessidades criadas por uma possível expansão futura em nossos negócios. Enviarei as recomendações sobre você, pelo seu e-mail. Atenciosamente, Kenneth Abvey.

estudando a gramática, estudar assuntos importantes e relevantes da história, da literatura, da cultura etc. No mais, nada há o que se procurar de textos nelas.

CONCLUSÃO

De maneira concisa, pode-se dizer que os dados desta pesquisa evidenciam significativas diferenças entre as coleções de LD de LI da Índia relativamente às coleções de LD de LI do Brasil. Partindo de uma proposição metodológica comparativa, a pesquisa buscou apresentar como resultado as principais marcas distintivas entre as coleções avaliadas, especialmente no que diz respeito aos critérios de seleção textual e gramatical, bem como os critérios de desenvolvimento das atividades e organização dos conteúdos nas coleções de cada país. No caso indiano, percebeu-se que as apropriações são na quase totalidade literárias e com base em autores consagrados; no caso brasileiro, tipológicas⁷⁸, baseadas na indústria cultural. A pesquisa apresenta também outras marcas distintivas relevantes entre as coleções comparadas, como a atenção dispensada à cultura contemplada nos materiais didáticos de cada país, se a inglesa ou a nacional. No caso indiano, observou-se a prevalência da cultura indiana sobre a cultura anglo-americana e, no caso brasileiro, a prevalência da cultura anglo-americana sobre a cultura brasileira.

Tais dados são reveladores do conjunto de características que distinguem as concepções de ensino em cada país. Enquanto o LD indiano, em seus métodos e objetivos, reflete maior complexidade no planejamento das atividades, o LD brasileiro, alinhado às exigências da BNCC quanto à realidade deste novo mundo de relações multi e plurilíngues, reflete uma visão simplificada deste planejamento.

No caso indiano, vimos que tal complexidade advém, em parte, da extensão dos textos e do grau de coerência das atividades com os métodos e objetivos. Pode-se dizer que a seleção literária, aberta a diversos temas e saberes, antecipa, no LD indiano, o método a ser empregado, e não o inverso, e o método a ser empregado determina, por seu turno, o didatismo das atividades e a finalidade com que tal tipo de atividade teria sido planejada. Daí certamente que uma das marcas do LD indiano, observada ao longo da pesquisa, foi a de contribuir para que o educando abarcasse uma diversidade maior de saberes, e não de informações, enquanto se dedicasse a estudar a língua inglesa e que, neste exercício, ele não apenas aprendesse a língua estudada, mas também outras realidades que certamente lhe eram desconhecidas.

No caso brasileiro, notou-se no planejamento das atividades a existência de poucos textos e estes, originários da indústria do entretenimento, como letras de músicas de artistas do *show biz*. Como ficou demonstrado, os objetivos estavam em consonância com os ideais da

⁷⁸ Conforme as concepções discutidas no tópico literário.

BNCC, daí uma maior valorização de uma cultura-mundo, como discutem Lipovetsky e Serroy (2011), acessível aos jovens do mundo inteiro, mas não de uma cultura universal, no sentido histórico do termo. Isto revelou no LD brasileiro concepções de aprendizagem cujas finalidades se restringiriam unicamente ao domínio da língua inglesa, sem uma preocupação com a cultura que estaria sendo assimilada pelo aluno enquanto estudante de tal língua. Menos ainda, se se tratava de uma cultura substancial ou superficial, mas como visto priorizaram a cultura-mundo, e não a cultura universal.

A mobilização de textos literários no LD indiano revelou que o educando seria levado a se aprofundar ainda mais, não apenas na língua, mas em sua própria cultura, resultando em um processo de formação mais sólido em virtude dos meios instrumentais que o LD indiano disponibilizaria. No caso brasileiro, observou-se que os conteúdos da indústria cultural promoveriam um tipo de formação pouco substancial e cujos propósitos metodológicos e objetivos visariam a suprir competências e metas em consonância com a BNCC.

Após tal estudo comparativo espera-se que o presente trabalho possa embasar mudanças no âmbito do LD de LI do Brasil no que diz respeito à cultura a ser refletida nestes materiais e nas possibilidades de se explorar outros saberes de maior consistência para a formação do educando e não necessariamente aqueles originários da indústria do entretenimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*; tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. -5ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMS, M. H e Geoffrey Galt Harpham, *A glossary of literary terms*. Cornell University, 2012.

ALVES, P. C. R.; SIQUEIRA, S. *Inglês como Língua Franca: da cena do mundo para a cena da sala de aula*. In: *Vertentes & Interfaces I: Estudos Linguísticos e Aplicados*. Fólio- Revista de Letras, Vitória da Conquista, jan./jun. 2016. v. 8, n. 1, p. 413-434.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.

_____. *Poética*. Edipro, Edson Bini (Tradutor) 2018.

BAKHTIN, Mikhail./VOLOCHINOV, Valenti Nikolaiévitch. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

BALLERINI, Frantjesco. *Diário de Bollywood: curiosidades e segredos da maior indústria de cinema do mundo*. São Paulo: Summus, 2009.

BAUER, Wolfgang. *Historia de la filosofía China*. Herdereditorial S. L. Barcelona , 2009, p. 177-186 e p. 207-217.

BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Trad: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BLOOM, Harold. *Shakespeare: a invenção do humano*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2000.

BRAGA, Júnia; RACILAN, Marcos & GOMES, Ronaldo. *New alive high: Língua inglesa: Ensino médio*. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2020.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola; Florianópolis: IPOL, 2007.

_____. *Sociolinguística: uma introdução à crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. *Apontamentos sobre a Educação no Brasil colonial*. In: LUZ, José Augusto e SILVA, José Carlos (Org.) *História da Educação na Bahia*. Salvador: Arcádia, 2008, p. 17-50.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

CHAGAS, R.V.C. Didática especial de línguas modernas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didática Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Versão para eBook eBooksBrasil.com Fonte Digital Digitalização de Didáctica Magna Introdução, Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. Copyright: 2001.

CONSIDERA, Anabelle Loivos. *Um museu de grandes novidades: A reforma do ensino médio e a BNCC*. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M. (Orgs.) *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 41-86.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. (2nd ed.) Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DIAS, Maurício. *Sete décadas de história: Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa*. Rio de Janeiro, Sextante Artes, 1999.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2013.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREYRE, Gilberto. *Ingleses no Brasil: aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura do Brasil*. 3ªed. Rio de Janeiro: TopBooks/ Fundação Gilberto Freyre, 2000.

FONTANA, Mónica Graciela Zoppi. Equívocos da/ na língua oficial In: Verli Petri e Cristiane Dias (Org.) *Análise de discurso em perspectiva: teoria, método e análise*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p.275-296.

HANSEN, João Adolfo. *Manuel da Nóbrega*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, (Coleção Educadores - MEC), 2010.

KACHRU, B. Standards, codification and sociolinguistic realism: English language in the outer circle. In R. Quirk and H. Widowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press. 1985.

KLEIMAN, A. *Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-59.

LACERDA, Carlos. *William Shakespeare – Júlio César*. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 1965.

LEFFA, Vilson J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, 1999, p. 13-24.

LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.179-190.

LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*; tradução Maria Lúcia Machado. 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LLOSA, Jorge Mario Pedro Vargas. *A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura* (2013).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela et al. *Gêneros textuais e ensino*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

McLUHAN, M. *Understanding Media: The Extensions of Man*. Nova Iorque: McGraw Hill, 1964.

MEDEIROS, J.B. *Redação Científica: A Prática de fichamento, resumos e resenhas*. 13ª ed. São Paulo. Atlas, 2010.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. *Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos*. Em: Pereira, R.C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: Interrogando o Campo como Linguista Aplicada*. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.) *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.13-45.

_____. *Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos*. D.E.L.T.A., n. 24, v. 2, 2008, p. 209-340.

MONTEIRO, Ângelo. *Arte ou desastre*. São Paulo – SP, É realizações, 2011.

MOTA, Kátia & SCHEYERL, Denise (Org.) *Recortes interculturais: na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2009.

PAIVA, V.L.M.O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. (Org.) *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p. 53-84.

PENNYCOOK, A. *Uma linguística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

RACIONERO, Luis. *Leonardo da Vinci*. Tradução: Carlos Nougué. São Paulo – SP. Editora: Fólio, 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política*. Em: MOTA, Kátia & SCHEYERL, Denise (Org.) *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 15-25.

_____. *O ensino de línguas como parte de macro-política linguística*. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M. (Orgs.) *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes/ ALAB. Pontes, 2013, p. 47-73.

_____. *Política linguística: do que é que se trata, afinal?* In: NICOLAIDES et al. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a, p.19-42.

_____. *Reforma curricular e ensino* In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M. (Orgs.) *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 23-40.

_____. *The 'Outer Circle' as a role model for the 'Expanding Circle'*. *English Today* 108, Vol. 27, Nº 4, Printed in the United Kingdom © 2011 Cambridge University Press, 2011, p. 58-63.

_____. *Where English is headed in South America - a speculative glimpse*. Published in: Ram Ashish; Sharma, Anamika; D'Angelo, James. (eds.) (2020) *Functional Variations in English: Theoretical Considerations and Practical Challenges*. London: Springer, 2020, p. 167 - 180.

RODRIGUES, Ângela Lamas. *A língua inglesa na África: opressão, negociação, resistência*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: Editora Fap – Unifesp, 2011.

RODRIGUES, Raymundo Nina. *Os africanos no Brasil*. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, Rio de Janeiro, 2010.

SIQUEIRA, Sávio Pimentel Domingos. *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, p.333-354.

_____. *Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes*. *Línguas & Letras*. v. 19, n. 44, 2018, p. 93-113.

SKINNER, Stephen. *Geometría Sagrada: descifrando el código*. Gaia ediciones, 2007.

SPINELLI, Mariano (Direção). *A Índia Colonial*. Edição Brasil: Ed. Folio, 2009.

TAVARES, Hênio. *Teoria Literária*, Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, 1978.

TAVARES, Katia Cristina do Amaral; FRANCO, Claudio de Paiva. *Way to go – Língua Estrangeira Moderna – Inglês*. São Paulo: Editora Ática, 2013.

WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2004.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

A Criação do Colégio de Pedro II. Disponível em <http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/criacao_pedroii.html>. Acesso em 11 de agosto de 2021

ANÔNIMO. *The laws of Manu*. Penguin Group: England, 1991. <<https://www.penguin.co.uk/books/35167/the-laws-of-manu-by-translated-with-an-introduction-and-notes-by-wendy-doniger-and-brian-k-smith/9780140445404>>. Acesso em 15 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 22 de agosto de 2022.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2019: língua estrangeira moderna: ensino médio*. Brasília: SEB/MEC, 2019. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2019>> Acesso em: 21 de agosto de 2021.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>> Acesso em: 20 de agosto de 2021.

CONSTITUIÇÃO INDIANA: <<https://legislative.gov.in/constitution-of-india/>>. Acesso em 23 de novembro de 2020.

DAW, Bianca. *Após o colonialismo: A supremacia do inglês nas escolas indianas*. Disponível em: <<http://novosdebates.abant.org.br/wp-content/uploads/2022/09/NOVAS-PESQUISAS-Bianca-Daw-Apos-o-colonialismo-DIAGRAMADO.pdf>>. Acesso em 16 de novembro de 2021.

DELICAN, Mustafa. *The language policy of India*. Hakemli Üniversitesi Dergisi. 1998, p. 121-130. Disponível em: <<https://avesis.istanbul.edu.tr/yayin/ade334ab-4ad9-4231-b249-d738772804a4/the-language-policy-of-india>> Acesso em: 07 de março de 2022.

FATHIMA, P. A. e State Council of Educational Research and Training (SCERT). *Higher Secondary Course – English – Class XI*. 2016. Disponível em: <<https://www.teachmint.com/tfile/studymaterial/class11th/english/englishtextbookforhigherseconaryclass1keralaplusonepdf/980a1d02-ff68-4bde-810b-f7ceb22df0bf>> Acesso em 23 de novembro de 2020.

MEGANATHAN, Ramanujam. *Language policy in education and the role of English in India: From library language to language of empowerment by Ramanujam Meganathan*. In: *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*. <https://www.academia.edu/1151009/LANGUAGE_POLICY_IN_EDUCATION_AND_THE_ROLE_OF_ENGLISH_IN_INDIA_FROM_LIBRARY_LANGUAGE_TO_LANGUAGE_OF_EMPOWERMENT> Acesso em 18 de junho de 2021.

Miller, S. M. (2003). *How literature discussion shapes thinking: ZPDs for Teaching/Learning Habits of the Heart and Mind*. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S.M. Miller (Eds.) *Vygotskys Educational Theory in Cultural Context* (289-316). New York, NY: Cambridge University Press. <https://www.researchgate.net/profile/Suzanne-Miller-4/publication/285138266_How_Literature_Discussion_Shapes_Thinking_ZPDs_for_Teaching_Learning_Habits_of_the_Heart_and_Mind/links/5964efce458515183cfab05c/> Acesso em 12 de setembro de 2021.

MUNAKATA, Kazumi. *O livro didático: alguns temas de pesquisa*. In: *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012. Acesso em 17 de julho de 2021.

NAIR, Raveendran e State Council of Educational Research and Training (SCERT). *Higher Secondary Course – English – Class XII*. 2015. Disponível em: <<https://fliphtml5.com/rdqzg/kzup/basic/101-150>> Acesso em 23 de novembro de 2020.

OHSE, Thomas. *Teaching English as a Foreign Language in India*. Tese (Bacharelado em Educação Comparativa) - Universität Paderborn, Paderborn, North Rhine-Westphalia, Germany, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/309014508_Teaching_English_in_India> Acesso em: 17 de dezembro de 2021.

OLAIZOLA, Aitor Madrazo. *The Arrival and Development of the English Language in India*. Universidad del País Vasco. 2019. Disponível em:

<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/43444/TFG_Madrazo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 11 de dezembro de 2021.

PUC-RIO, Certificação Digital nº 0510556/CA. Cap. 2 – *O ensino da língua inglesa no Brasil*. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10439/10439_3.PDF> Acesso em 14 de março de 2021.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. *Taylorismo, fordismo e toyotismo*. 2015. Disponível em: <<https://doceru.com/doc/xevvsc0>> Acesso em 05 de agosto de 2022.

SAVIANI, Dermeval. 2020. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (Coleção memória da educação). <<https://docubra.com/doc/es0v8>>. Acesso em 06 de março de 2021.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Editora autores associados, 1996. Formato digital. <<https://docubra.com/doc/es0sc>>. Acesso em 25 de abril de 2021.

SHARMA, Ram Janma (Chief coordinator), *Woven Words: Textbook in English for Class XI*, 2006. (*Elective Course*). <<https://ncert.nic.in/textbook.php?keww1=0-27>> Acesso em 29 de agosto de 2019.

TOLENTINO, Bruno. Revista Veja: *Quero meu país de volta*, 1996. <<https://brtolentino.wordpress.com/quero-o-pais-de-volta-1996-entrevista-por-geraldo-mayrink-revista-veja/>> . Acesso em 22 de maio de 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Reformas e auto-reformas da educação no Brasil*, 2010. Disponível em: <<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/reformas-e-auto-reformas-da-educacao-no-brasil>> Acesso em 27 de julho de 2021.

VYASA, Krishna- Dwaipayana. *O Mahabharata*. Traduções por Kisari Mohan Ganguli e Pratap Chandra Roy. Versão de Pratap Chandra Roy publicada por Munshiram Monohorlal, 3ª Edição, Nova Delhi, Índia, 1972. Disponível em: <https://floresecoisas.blogspot.com/2011/04/espiritualmahabharatatradozido_02.html> Acesso em 12 de novembro de 2021.

7. ANEXOS