

SIMULACRO E REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

Gabriel Nascimento dos SANTOS

Mariana Rosa MASTRELLA-DE-ANDRADE

Universidade de Brasília- UnB

Resumo: Este trabalho discute acerca da construção de simulacros no livro didático (doravante LD) e, fundamentalmente, no LD de língua inglesa. Simulacro é aqui compreendido como a imagem de uma imagem percebida (CHAUÍ, 2006). Nesse caso, o livro didático é um suporte que permite que imagens e discursos sejam representados, construindo assim identidades legitimadas. Discutimos, assim, a maneira como o LD tem sido historicamente usado como simulacro no Brasil e na política nacional do livro didático e apresentamos um entendimento do livro didático enquanto item da indústria cultural. Nessa perspectiva, enfocamos aqui duas áreas de construção identitária que têm sido investigadas em relação ao livro didático, a saber: identidades de raça e de classe social, discutindo a maneira como, nessas áreas, o LD se torna simulacro do “real” e constrói identidades legitimadas através de seus vários discursos.

Palavras-chave: Simulacro e Identidades; Livro Didático; Língua inglesa.

SIMULACRUM AND IDENTITY REPRESENTATION IN ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOKS

Abstract: This work discusses simulacrum construction in English language textbooks. Simulacrum is here understood as the image of a perceived image (CHAUÍ, 2006). In this case, textbooks allow for images and discourses to be represented, building legitimate identities. Therefore, we discuss here the way textbooks have been historically used as simulacrum in Brazil and in the national politics of textbook adoption in Brazil and we present an understanding of textbooks as items of the so-called culture industry. In this perspective, our focus here is placed on two areas of identity construction investigation – identities of race and social class – discussing how textbooks have become simulacra of “reality” in those areas, building legitimate identities through their many discourses.

Keywords: Simulacrum and Identities; Textbook; English Language.

SIMULACRO Y REPRESENTACIÓN DE LA IDENTIDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO DE INGLÉS

Resumen: Este artículo discute acerca de la construcción de simulacros en el libro de texto de Inglés. Simulacro se entiende aquí como la imagen de una imagen percibida (CHAUÍ, 2006). En este caso, el libro de texto es un soporte que permite las imágenes y los discursos ser representados, construyendo así las identidades con legitimación. Hablamos por tanto de cómo el libro históricamente ha sido utilizado como un simulacro en Brasil por su política nacional de libros de texto y presentamos una comprensión de los libros de texto como el elemento de la industria cultural. Desde esta perspectiva, nos centramos aquí de las áreas de la construcción de la identidad que se han investigado en relación con el libro de texto: identidades de raza y clase social, discutiendo la manera como desde estas áreas como el libro se convierte en simulacro de "real" y construye identidades legitimadas con sus diversos discursos.

Palabras clave: Simulacro e identidad; Libro de texto; Inglés.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentaremos as discussões em torno da construção de simulacros no Livro Didático (doravante LD) de língua inglesa, levando em conta a construção de conteúdos em seu interior. Também examinaremos os argumentos em favor da representação do LD enquanto simulacro a partir de sua história, política e distribuição.

De acordo com Chauí (2006), o termo latino *simulacrum* surge a partir do conjunto de palavras que dão sentido à similitude e semelhança, elevando-se na categoria do *simulare* platônico, inclusive à ideia de representar fielmente a coisa no mundo. Porém, *simulare* também invoca, desde a antiguidade clássica, o sentido de tomar a aparência de, ou seja, fazer-se parecido com a coisa no mundo sem sê-la, levando a construir o sentido da representação.

Para efeitos da condução das discussões em nosso trabalho, conceituamos simulacro partindo das considerações da pesquisa bibliográfica, como imagem constituída de uma imagem percebida. Ou seja, entendemos simulacro como a representação da coisa referida no mundo. Nesse dado de representação, o simulacro pode ser tanto o produto que carrega em seu jogo de sentidos os discursos que constroem e naturalizam verdades, quanto o próprio instituto de verdade. O simulacro tanto carrega discursos quanto é o próprio discurso que insinua, constrói, simula em seu procedimento de representação.

O simulacro nos interessa justamente nessa última assertiva de representação, em que *simulare*, para além de construir e representar o objeto no mundo, também significa simular, disseminar e reproduzir tal objeto. Nesse enquadre do simulacro como produto e processo da representação, o livro didático se apresenta como item simbólico da indústria cultural em que tanto constrói simulacros, como se apresenta como um simulacro.

Para chegar às conclusões sobre a construção do simulacro no LD de língua inglesa e do LD enquanto simulacro, examinaremos teorias e ideias do livro didático em suas relações históricas, políticas e burocráticas, contextualizando seu papel na indústria cultural e, em seguida buscaremos nas discussões acerca de seu conteúdo, com o uso da revisão bibliográfica, o impacto da formatação de simulacros no LD através de análise das conceituações sobre linguagem e discurso.

1. REPRESENTAÇÃO, SIMULACRO E IDENTIDADE

A crítica da representação não é um evento que nasce nos meandros da modernidade e de suas crises, embora seja essa a sua mais importante realização enquanto artefato histórico, político e cultural a partir do pós-estruturalismo. Em Platão, seja em seus diálogos em prol da *República* idealizando a *polis* e quem deveria governá-la, seja nas conceituações do Amor em *O Banquete* ou nos diálogos de *Fedro* e *Crátilo*, a representação já era tratada. No entanto, de modo idealizado. O enfoque na coisa idealizada era superior ao dado à coisa no mundo. Aliás, a cópia era considerada inferior à coisa idealizada *a priori*.

Por isso é que se veicula que a crítica da representação ganha valoração positiva na filosofia contemporânea. Nos achados da Modernidade, assistimos em Nietzsche e Marx, como apontado em Hall (1999), o início de uma crítica consistente às ditas verdades secularmente naturalizadas. É o caso da tal verdade científica, estrategicamente posicionada pelo discurso eurocêntrico. A crítica da modernidade admite, em primeiro lugar, que as verdades não são naturais ou naturalmente dadas e que, para serem entendidas, precisam ser historicizadas e contextualizadas. É o caso da famosa frase de Marx (2007): “Tudo que é sólido desmancha-se no ar” e a crítica de Nietzsche (1968) sobre as verdades doutrinárias, a construção do engajamento moral no discurso cristão, etc. Com Freud (1990) e a Psicanálise, o fundamento

histórico da crítica às verdades fundadas e naturalizadas se acrescenta ao pano de fundo psíquico e à impossibilidade de racionalidade linear e consciência conduzida na humanidade, contrapondo-se, assim, ao argumento de que as verdades atribuídas eram conscientes e dotadas de razão.

Por último, com os marxistas, pensadores da escola de Frankfurt, do círculo de Bakhtin e de Praga, os estudos discursivos passam a tomar força entre linguistas, filósofos e cientistas sociais em geral. Em relação aos ditames do poder, relendo com clareza os achados de Nietzsche, Marx e Freud, Michel Foucault consegue aliar uma análise sobre discurso e poder, sem perder o foco na história e nas interdições que impelem poder ao discurso como aquilo que fala e sobre o que se fala (FOUCAULT, 1997, 2009). Em outras palavras, o discurso passa da lógica da estrutura e da concretude do texto para a ambientação cultural dos interesses que perpassam os atos de fala. Partindo de Bakhtin (1997), a palavra é um signo ideologicamente preenchido, de modo que não há neutralidade na interação verbal.

Toda essa discussão nos ajuda a compreender o sentido que proporemos para a ideia de simulacro e representação e como eles participam no processo de construção de identidades. Do modo como alçamos construir sentido na conceituação de representação, não é possível ignorar a instância do discurso. Como nos apresenta Pechêux (1997), ele tanto reflete e representa sujeitos e objetos no mundo quanto introduz e faz surgir sujeitos e objetos no mundo.

Não podemos também ignorar as noções empreendidas por Jacques Derrida, em sua crítica ácida à filosofia ocidental. Passando pelo logocentrismo ocidental e sua lógica sempre excludente, Derrida (1973) não poupa em suas noções a ideia de representação como construída de modo transitório e provisório.

O conceito de simulacro surge na lógica da representação como medida de fazer o objeto discursivo aparecer em lugar de outro, como fingimento deste, para levar à construção de diversos sentidos e para constituir os mais possíveis interesses sociais. Como nos apresenta Chauí (2006, p.82):

Simulacro é uma palavra latina que vem de *similis*, que significa o semelhante. De *similis* vem as palavras *simul*, fazer junto, mas também competir, rivalizar, e *similitudo*, semelhança, analogia, comparação. De *similis* vem o verbo *simulare*, que significa representar exatamente, copiar, tomar aparência de; este último significado leva o verbo a significar também fingir, simular. Ou seja, *simulacrum* tanto pode significar uma representação ou cópia exata como um fingimento, uma simulação. [...] Em outras palavras, o simulacro é a imagem de uma imagem percebida, ou seja, passamos da percepção de uma imagem de uma coisa à sua representação ou reprodução em uma outra imagem, como pintura, na escultura, no retrato (CHAUÍ, 2006, p.82, grifos da autora).

Se o simulacro concentra em si a ideia de cópia, mas também de simulação, é porque a noção de verdade naturalizada é também ela uma espécie de simulacro que visa manter uma série de tabus, atitudes de poder e preconceitos enraizados. Por isso, não é raro alguém se assustar ainda, em pleno século XXI, com atitudes racistas, fascistas e xenofóbicas, sendo que a surpresa se põe ao passo em que se acredita que as ditas verdades universais e naturalizadas já estejam derrotadas e, ao que percebemos, há uma tentativa de mantê-las.

Nesse sentido, simulacro e representações participam nos processos de construção de identidades, uma vez que as representações, as maneiras como a vida social é apresentada, não apenas descrevem a realidade, mas a tornam presente (SILVA, 2000). As identidades, assim, são o que Hall (2000) chama de “celebração móvel”, isto é, são construções socioculturais, marcadas pela contingência e pela transitoriedade da própria linguagem, nos discursos, que, ao invés de descrevê-las, as constroem. As identidades são, portanto, formadas nas relações, nas interações (WOODWARD, 2000). Nessas relações, ser, por exemplo, “brasileira” implica ser “não-argentina”; isso mostra o caráter relacional da identidade ao mesmo tempo que sua dependência da diferença. Segundo Woodward (2000), a identidade depende da diferença para existir, ou seja, ela é construída no caráter de exclusão que sustenta a diferença.

Reconhecemos que há diferentes correntes teóricas sobre representações e a maneira como são construídas e realizadas na vida social. Não é nosso interesse aqui discutir todas as correntes teóricas, pois, ao examinarmos algumas das principais correntes e escolas da contemporaneidade, apenas objetivamos contextualizar o simulacro como produto e processo da representação e das formas de construir identidades.

2. O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Para analisar o LD como item da indústria cultural, é necessário compreender aspectos formais da história da política de produção e distribuição do livro didático no Brasil. Em primeiro lugar, não trataremos mais especificamente de sua produção pela indústria, mas dos aspectos que dizem respeito à política governamental e estatal do livro didático.

Para dar seguimento às nossas indagações sobre o papel do LD na indústria cultural, é preciso entender que ela é, como discute Bourdieu (1987), um contexto de consagração das relações simbólicas. Por isso, ao debater o papel do livro didático e de uma política governamental de sua distribuição, temos por intenção a percepção da função do livro didático como instância de consagração do imaginário coletivo e, por conseguinte, das relações simbólicas de poder.

Como Freitag *et alli* (1989) demonstram amplamente, a política do livro didático no Brasil tem em sua história rupturas e descontinuidades. Segundo as autoras, a primeira comissão do livro didático é instaurada em 1938. Tal comissão, vinculada ao Ministério da Educação, Cultura e Desporto, não teve papel preponderante de democratização do LD em todo o território nacional.

Na década de 60, na vigência da ditadura civil-militar¹, foi assinado o acordo MEC/SNEL/USAID (Ministério da Educação/Sindicato Nacional de Editores de Livros/Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional), o qual instituiu consigo a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Os livros produzidos por esse acordo bilateral passavam pelo crivo de uma assessoria norte-americana criada para esse fim, sendo que a COLTED funcionou como um censor do Estado militar. Durante esse período vigorou uma política assistencialista do papel do LD. Com a formação precária de professores, o LD era entendido como o único objeto que as crianças de baixa renda podiam ter para sua formação.

¹ Embora o golpe que levou à ditadura tenha sido militar, a convivência dos poderes legislativo e judiciário, ambos tendo declarado vaga a Presidência da República e legitimado o ato militar, além do apoio por parte do alto empresariado nacional e o funcionamento do congresso nacional durante a ditadura, levam diversos historiadores e cientistas sociais a não classificar a ditadura somente como militar, mas como civil-militar. Preferimos esse tipo de classificação.

Em alguns lugares distantes do Brasil o livro didático era a própria formação do professor (FREITAG *et alli*, 1989).

Em 1968 o Programa do Livro didático passa das mãos do Instituto Nacional do Livro, vinculado ao MEC, para a recém-fundada Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Tais políticas governamentais implementaram o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM) e o Programa Nacional do Livro didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU).

Nesse mesmo período, o LD não era pensado numa ótica de redistribuição ou reutilização. Os livros eram produzidos para serem descartados, e sua produção não tinha regras claras. Como discutimos anteriormente, sua política era voltada para o assistencialismo, com visão voltada às crianças carentes.

No Brasil, o livro descartável passou a reinar durante uma década e meia, já que sua introdução fora assegurada pelos técnicos americanos da USAID que assistiram os vários governos militares a partir de 1964, alegando-se a falta de *know-how* por parte dos funcionários de instituições brasileiras [...]. As editoras nacionais passaram a editar indiscriminadamente este tipo de livro que no início da década de oitenta já ocupava noventa por cento da produção geral de livros didáticos. Isso significa que anualmente estavam sendo produzidos entre vinte e trinta milhões de livros descartáveis, de qualidade discutível, promovidos e financiados pelo Estado (FREITAG *et alli*, 1989, p. 44).

Ou seja, a implementação da política do LD na ditadura instituiu uma postura assistencialista do Estado, em que a qualidade do livro didático não importava e que o material de má qualidade distribuído assegurava a ideia de atender a uma demanda de crianças carentes sem acesso à educação de qualidade no interior do Brasil. Como já destacamos, essa oferta ainda constituiu a ideia de que o LD poderia servir de formação para o professor e aluno nos lugares em que a formação era precária. Nesse sentido, a política assistencialista não só perpetuou desigualdades e assimetrias, mas sinalizou a autoridade do LD enquanto item que substituiu o professor e que merece mais respeito por parte do aluno do que o docente. Não raras vezes ainda ouvimos expressões do tipo: “Mas está escrito no livro didático”, como se o LD tivesse a autoridade enquanto verdade universal e naturalizada.

Como se pode ver, não havia uma política unificada para o livro didático, e sua classificação e análise eram descontinuadas e fragmentadas, admitindo cartilhas de má qualidade para suprir demandas historicamente fundadas na educação brasileira. A partir da década de 80, durante o governo Sarney, por razões da economia, o LD perdeu seu status de descartável para reutilizável. Assim:

O novo Plano Nacional do Livro Didático, que entrou em vigor com advento da Nova República em 1985 procura reintroduzir o livro durável, que possa passar de pai a filho e irmão a irmão. Isso implica inicialmente numa melhor qualidade do material (capa, papel, cor, tipo) da edição. Mas se essa melhoria da qualidade externa do livro não for acompanhada de uma melhoria da qualidade interna, isto é, na revisão psicopedagógica e de conteúdo do livro, o decreto presidencial de 19/08/85 permanecerá letra morta como tantos outros (FREITAG *et alli*, 1989, p. 45).

Por trás da política do livro didático estabelecida na ditadura militar havia o fator econômico e rentável do mercado editorial no Brasil. É preciso lembrar que a COLTED analisava livros estabelecidos em um acordo que envolvia interesses norte-americanos. Por isso, para além de uma política assistencialista, a distribuição do livro descartável rendia ao mercado editorial boa participação econômica no Brasil.

Esse contexto se inscreve em algumas implicaturas. Em primeiro lugar porque, como item da indústria cultural, o livro didático era e é entendido pelo mercado como negócio. Ou seja, em boa parte dos LDs produzidos para análise pela COLTED (e distribuição entre as crianças mais carentes como material de descarte e não para ser reutilizado), prevalecia o interesse pelo lucro. Por isso, por mais de uma década os livros didáticos foram distribuídos sem critérios claros de qualidade. Nesse caso o livro didático funcionava como simulacro representante de uma ordem cultural em que o capital econômico sobressaía frente o capital cultural e pedagógico.

É preciso lembrar, no entanto, que a produção e distribuição do LD nem sempre estão distantes de uma visão econômica em nossa história. A começar pela constatação de que a política nacional de avaliação e distribuição do livro didático só se deu a partir da crise mundial dos anos 30 em que, após a Revolução de 30, com o encarecimento do livro estrangeiro,

especialmente o francês, o livro nacional pôde ser mais competitivo (HOLANDA *apud* FREITAG *et alli*, 1989). Não é diferente do que ocorre com o advento da Nova República na década de 80, uma vez que os índices de superinflação e gastos públicos mais elevados não permitiam ao Estado sustentar uma política do livro didático para descarte, sendo que, como bem durável, ele podia passar das mãos de um estudante para outro.

O contexto econômico que figura na produção, avaliação e distribuição do LD no Brasil permite sustentar a ideia de que a indústria cultural tem no livro didático um instrumento de consagração ideológica vigente. Ao criar a Comissão do Livro Didático, Getúlio Vargas regulamentava, junto com as Reformas Francisco de Campos e Capanema, vigentes em sua era, tanto no regime do Estado Novo quanto a partir de 1951, uma política de fortalecimento dos interesses nacionais, o que perpassava o livro didático. Naquele contexto, em conjunto com as reformas educacionais, criação do MEC, o LD se consagra enquanto capital também econômico. Isso porque, com a crise econômica mundial dos anos 30, a competitividade do livro nacional ganhava força. Foi uma era de importantes reformas nacionalistas, como o surgimento de uma indústria nacional de substituição da importação, criação das principais empresas estatais, instituição da legislação trabalhista etc.

No caso mais específico da ditadura militar, o acordo MEC/SNEL/USAID legitima uma política nacional de produção, avaliação e distribuição do livro didático voltada a interesses econômicos externos. Portanto, como item da indústria cultural, o LD se configura como simulacro à medida que sua legitimação lhe dá poderes reservados dentro da arena do capital econômico, em que o Estado não investia de maneira suficiente na formação de professores e o livro didático servia para suprir de modo assistencialista uma realidade carente.

Como simulacro, o LD servia de autoformação para professores e estudantes, autorizando e desautorizando o fazer docente em sala de aula através de seu estabelecimento do que seja o conteúdo a ser promovido em cada série. Desse modo, ao livro foi instituída a condição de se colocar acima da função do professor. Nesse caso assistimos claramente o capital econômico prevalecendo sobre o papel político do professor em sala de aula. Essa legitimação do livro dura até hoje, de modo que entre o professor e o LD, o aluno e a sociedade

por vezes optam pelo material didático produzido para a sala de aula pela indústria cultural. Nesse caso, em relação à noção de autoria:

A autoria do livro didático está associada, predominantemente, ao sujeito escritor, considerado autor desde que sua autoridade seja legitimada pela editora que o valida. Trata-se da força do aparato editorial a serviço do aparelho ideológico escolar enquanto um aparelho ideológico do estado (CORACINI, 1999, p.17).

Nesse caso, a legitimação do LD em sala de aula insere na esfera educacional os interesses econômicos e compromete a visão do livro como apenas fundamental ao estudante, mas também essencial para alienar as forças produtivas em nome do capital econômico. É sabido também que o LD é legitimado pelo próprio estudante, a saber:

Apesar das reclamações, espécie de desabafo ou confissão feita fora da sala de aula, os alunos aceitam, com certa naturalidade essa situação, confortável, sob muitos aspectos, o que contribui para que as aulas não mudem [...] e nem poderia ser de outra maneira já que o seu imaginário vai se construindo a partir de vozes que provêm de suas experiências enquanto alunos, da sua história de vida, da relação que estabelecem com os textos e com os exercícios escolares gravados nos vários livros didáticos que vão manuseando ao longo dos anos (CORACINI, 1999, p.41).

A partir da constatação do LD como simulacro produzido pela indústria cultural, avaliado e distribuído por uma política estatal, analisaremos a seguir sua figuração e relação com os meios de comunicação em massa, os chamados *mass media*.

3. A POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E A CONSTRUÇÃO DE SIMULACROS NO LD

Ao começar a tratar dos LDs de língua inglesa, entre os itens destacados na relação com os meios de comunicação em massa, vamos nos concentrar na visão que a legislação educacional vigente tem do livro didático e sua implementação. Assim, em se tratando dos documentos oficiais (BRASIL, 1996, 1998), podemos perceber tais políticas governamentais reafirmadas no último *Guia do Livro Didático* (BRASIL, 2013), dentre os que são lançados anualmente desde a refundação, na década de 80, da Política Nacional do livro Didático. Esse guia anualmente justifica os critérios para escolha de edições inscritas no Programa Nacional

do Livro Didático (PNLD). A catalogação divulgada por meio do guia é o último estágio do programa, o qual prevê vários estágios, desde a resenha e avaliação por pareceristas especialistas de universidades brasileiras e a compilação e catalogação dos LDs até a escolha dos volumes e livros pelos professores nas escolas públicas.

O LD de língua inglesa só veio a ser inserido na Política Nacional do Livro Didático a partir de 2011. O atraso em inserir a língua inglesa entre os volumes fez com que a centralidade da língua inglesa na política fosse prejudicada de forma abundante, dificultando que identidades sociais, representadas através de simulacros, pudessem ser analisadas. As identidades sociais no livro didático têm sido fruto de inúmeras pesquisas no Brasil. Entre os vários trabalhos que tratam da representação identitária nos LD no Brasil, buscamos aqui, por limitações de espaço, discutir sobre investigações de alguns autores com foco especial em duas áreas, sendo elas raça e classe social. Essa escolha teve como finalidade a tentativa de discutir de que maneira o livro didático, como simulacro no ensino-aprendizagem de línguas, constrói representações identitárias², fortalecendo e ilustrando assim nossas discussões neste artigo.

Nesse sentido, ao buscar perceber a consistência entre a escolha do professor e os documentos oficiais, bem como o alinhamento com concepções mais correntes do ensino e aprendizagem de línguas, é preciso destacar as ideias contidas no *Guia do Livro Didático* (BRASIL, 2013), o qual define livros aprovados para o ano de 2014 para escolha das escolas. A conexão metodológica com os documentos oficiais precedentes pode ser avaliada a partir do excerto:

Após a análise relacionada aos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, todas as coleções incluídas neste Guia respeitam a legislação e os preceitos éticos relativos aos anos finais do ensino fundamental, assim como consideram os documentos norteadores para esse nível de ensino. Também foram observadas a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos estabelecidos. Não foram constatados problemas de correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos (BRASIL, 2013, p. 07).

² Reconhecemos que outras áreas, como sexualidade, pluralidade cultural, gênero, faixa etária, etc., também têm recebido enfoque representativo nas pesquisas sobre LDs e representações identitárias. Entretanto, como dissemos, por uma questão de espaço buscamos ilustrar nossas discussões com o foco em apenas duas áreas.

Para tanto, a avaliação no guia utiliza-se da abordagem de procurar entender quais atividades são necessárias para “aprofundar a capacidade crítica” ao “promover debates” e voltar o ensino às diversas “manifestações artísticas” e ao oferecer ao professor a “possibilidade de levar seu aluno a compreender outras formas de leitura do mundo” (BRASIL, 2013, p. 17). Essa avaliação coerente inscreve-se no citado acima, retirado dos PCNs de Língua Estrangeira, os quais reiteram que a educação de línguas estrangeiras deve envolver “um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante ao processo de capacitação que leva à libertação” (BRASIL, 1998, p. 41).

Neste momento, é preciso ressaltar que a referência ao termo “libertação” no trecho citado nos remete a Paulo Freire (1996³), quando esse autor fala sobre autonomia. Somente propiciando ao aprendiz a autonomia, é possível fazer com que ele se compreenda como sujeito modificador de si e do mundo. Atento à reafirmação e valorização cultural do aprendente, o autor propõe que:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2013, p. 42).

E, ao situar o sujeito em sua condição histórica, completa que:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, têm na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou

³ Dentre outras de suas várias obras nas quais a questão da libertação e da emancipação também são abordadas.

com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado (FREIRE, 2013, p. 42).

Seguindo a argumentação e localização do sujeito na história, uma educação libertadora é aquela que incentiva a democracia e a cidadania plena, com a participação ativa do indivíduo na vida social, pois, para Freire (2013), não há educando-paciente do professor, mas sujeitos ativos que se constroem no processo. Referindo-se a Paulo Freire, no que condiz ao ensino de LE, os PCNs (BRASIL, 1998), afirmam que:

Essa força faz as pessoas aprenderem a escolher entre possibilidades que se apresentam. Mas, para isso, é necessário ter olhos esclarecidos para ver. Isso significa também despojar-se de qualquer tipo de falso nacionalismo, que pode ser um empecilho para o desenvolvimento pleno do cidadão no seu espaço social imediato e no mundo. A aprendizagem de Língua Estrangeira aguça a percepção e, ao abrir a porta para o mundo, não só propicia acesso à informação, mas também torna os indivíduos, e, conseqüentemente, os países, mais bem conhecidos pelo mundo. Essa é uma visão de ensino de Língua Estrangeira como força libertadora de indivíduos e de países. Esse conceito tem sido bastante discutido também no âmbito de ensino da língua materna. Pode-se considerar o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a linguagem como parte dessa visão linguística como libertação (BRASIL, 1998, p.17).

Tanto Freire (2013), quanto os documentos oficiais caminham na direção de uma educação libertadora, sendo que os documentos oficiais contextualizam o problema como a formação da cidadania plena, do sujeito crítico-reflexivo. Assim, faz-se necessário perguntar: como a identidade é construída no LD, sendo o LD um dos itens da indústria cultural, produzido e distribuído como reprodutor de “verdades” e “realidades”, tendo em vista interesses econômicos e sociais? Trata-se de uma discussão parecida sobre a mídia, outro item da indústria cultural, a qual tenta desideologizar as discussões sobre a relação entre linguagem e poder para reproduzir a ideologia dominante e manter o *status quo* (CHAUÍ, 2006). A autora ainda destaca que é assim que, partindo da visão marxista, a dominação acontece nas horas de lazer. O LD, pois, tem um papel parecido com o da mídia ao se tornar simulacro e situar discursivamente os sujeitos sem nos darmos conta de que ali estão propostos discursos e relações de poder (FARIA, 1984) e, já que não se trata de um momento de lazer, a dominação se concentra na produção do conhecimento.

4. O LD DE LÍNGUA INGLESA COMO SIMULACRO DE AUTORIDADE

A legitimidade do livro didático e a perpetuação de verdades através da enunciação de seu conteúdo é um fenômeno bastante imprescindível para análise aplicada. Isso porque, partindo da discussão histórica e política do LD, passando pelo seu funcionamento na atualidade, o LD foi sendo legitimado historicamente pelo discurso de poder e autoridade. Como discutimos, sua distribuição durante muito tempo serviu para atender interesses capitalistas (é o caso do acordo MEC/SNEL/USAID)⁴ e assistencialistas. No caso do assistencialismo, ajudou a difundir uma ausência do Estado na formação de professores e veiculação do LD como autoridade na área, em lugar do professor bem formado. Isso incorre em atitudes:

Vejam, então, o que corre na sala de aula com relação ao livro didático. Duas são as posturas geralmente adotadas: o seu uso constante e fiel, já que constituem, para os alunos, nas palavras de alguns professores sobretudo de língua portuguesa, um apoio necessário, senão exclusivo, e um lembrete, para eles, no sentido de não esquecerem de “dar nenhum ponto” do programa. A outra atitude, muito difundida, sobretudo em língua estrangeira, consiste em não adotar o livro: os professores preferem preparar seus textos e atividades – assim, suas aulas serão menos monótonas porque são mais variadas (CORACINI, 1999, p.23).

Essas duas posturas assinalam duas hipóteses: a legitimação do livro didático o traduz dentro dos moldes da educação como autoridade. Essa autoridade traz consigo adesão e resistência. Por isso, o LD pode causar resistência no professor de línguas ou pode ser o único instrumento utilizado e, portanto, gerar adesão por parte do professor e alunos. Dessa maneira:

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la (SOUZA, 1999, p.27).

⁴ Como já discutimos anteriormente, esse acordo celebrado entre o governo militar brasileiro, sindicato de editores e Estados Unidos levou à difusão sem limites e sem qualidade do conjunto de livros didáticos no Brasil.

Como a autora identifica em seu trabalho, não se pode apenas analisar o LD pelo seu conteúdo. É preciso avaliar seu contexto de produção e seu enquadre dentro da política de produção, avaliação e distribuição. Por isso, para estabelecer como o livro se constitui como autoridade é preciso, como tentamos fazer em nosso trabalho em diversas frentes, observar seus aspectos históricos, políticos e culturais, o que envolve regulamentação, implementação, produção, avaliação e distribuição.

No caso mais específico do trabalho que desenvolvemos, buscamos, a partir da revisão bibliográfica, estabelecer frentes que deem conta do funcionamento do LD como simulacro e a construção de simulacros em seu conteúdo.

Dentre as condições inegáveis para a legitimação do LD enquanto autoridade está a noção de autoria, fazendo supor que tudo nele contido está correto e suas verdades não devem ser questionadas.

A noção de autor do livro didático e que faz parte da crença predominante entre professores o configura enquanto aquele que é responsável pelo que “diz” no livro didático; pelo conteúdo que ele seleciona; pela forma de organização do conteúdo selecionado e pela forma de apresentação desse conteúdo, a sua competência enquanto autor é, geralmente, medida pelo caráter de clareza didática, avaliada em termos da linguagem utilizada no livro, linguagem essa capaz de “traduzir” de modo acessível ao aluno, o que disseram “os grandes nomes” do saber (SOUZA, 1999, p.29).

Ou seja, o autor só é reconhecido através da configuração de legitimação dada em seu contexto de produção pelo mercado editorial e pelo Estado como aquele que avalia e distribui o LD. Por isso:

Parece que a questão da autoria no livro didático está ligada à “ilusão de autoria”, ilusão necessária mesmo que ela seja dispersa, moldada pelo aparato editorial e determinada pelo prestígio que determinadas editoras já gozam no mercado da produção do livro didático. (SOUZA, 1999, p. 31).

Portanto, a indústria cultural, a partir do aparato editorial e do papel do Estado na avaliação e distribuição, legitima a posição de autoridade do LD. O livro atua como simulacro à

medida que, na condição de autoridade estabelecida desde os governos militares, figura na posição de representante de verdade a ser assimilada. Nesse contexto classificamos o livro didático em si como simulacro, pois sua produção, avaliação e distribuição consistem em sua legitimação como verdade universal.

A constituição de simulacros, como representantes das verdades universais ou das grandes narrativas no interior do LD, se dá através da sua construção de sentidos fechados em si, muitas vezes sem levar em consideração o leitor. Por isso:

Tais procedimentos, que estabelecem o LD como um objeto fechado à interpretação, revelam a concepção, pelo autor e editor do LD, possivelmente, também pelos seus consumidores, de que o livro seja um lugar no qual os sentidos se fecham, se completam e aparecem de forma transparente ao professor. Essa concepção é condizente, na sua ilusão de cerceamento dos sentidos, com o funcionamento do LD como um discurso de verdade. A verdade tem de se mostrar transparente e única (GRIGOLETTO, 1999, p. 69).

A constituição do LD fechado à interpretação legitima em seu interior simulacros representantes de verdades a serem naturalizadas e assimiladas. Por isso, os trabalhos desenvolvidos por Eco e Bonazzi (1980), Faria (1984), Coracini (1999) e Grigoletto (1999) são imprescindíveis ao avaliarem o modo como os LDs constroem verdades em seu discurso.

O LD de língua inglesa, mais especificamente, constrói, em seu percurso, adesão e resistência de professores. Como a disciplina de língua inglesa pressupõe, em sua implementação, o discurso colonizador como apontou Moita Lopes (1996), os simulacros constituídos pelo LD podem ajudar a perpetuar o ensino colonizador de língua inglesa.

O LD de língua inglesa se constitui como simulacro e constitui simulacros em seu conteúdo à medida que seu discurso representa interesses editoriais distintos, motivando a definição de aluno de língua inglesa, cultura da língua inglesa, a partir de um olhar de verdade única e fechada à interpretação. Isso se dá a partir da:

apresentação das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se o efeito de um discurso cuja verdade “já está lá”, na sua concepção. O LD é concebido como um espaço fechado de sentidos, e é dessa forma que

ele se impõe, e é normalmente acatado, pelo professor. Assim, seu autor não precisa justificar os conteúdos, a sequência ou a abordagem metodológica adotadas; não precisa lutar pelo reconhecimento do seu livro como um discurso de verdade; esta caracterização já é dada (GRIGOLLETO, 1999, p.68).

Assim, a formatação interna do LD é fundamental para constituir verdades naturalizadas e simulacros como representantes da ordem das verdades. No caso do livro de língua inglesa, o simulacro pode aparecer sob a forma de intercambistas brancos e de classe média numa viagem à Disneylândia ou através de executivos loiros numa reunião de trabalho numa multinacional.

Por isso, concluímos que o LD traz imagens e discursos como simulacro dentro dele e se caracteriza, na política macro de regulamentação, implementação, avaliação, distribuição e utilização como um simulacro em que autoridade e legitimação se entrecruzam, contribuindo para naturalizar verdades.

5. REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DE RAÇA E CLASSE SOCIAL NO LD

Consideramos, quanto aos LDs de língua inglesa, que as implicações aos professores são muitas e podem acender o debate sobre quais materiais é preciso escolher para fornecer estrutura para o planejamento a ser desenvolvido. Não se trata aqui de apenas defender um enfoque comunicativo e a análise acurada das competências do aluno, mas de instrumentos que, no processo, possam inserir professor e aluno no debate constante próprio de uma sociedade democrática, mediando conflitos possíveis, criando e recriando possibilidades para as injustiças e desigualdades da vida social no ensino e aprendizagem pensados e repensados em conjunto.

Com uma reconfiguração da atuação do espaço escolar, ela é espaço para quebrar paradigmas possíveis, para propiciar uma educação libertadora a partir da redemocratização e repensar o processo na direção de uma nova epistemologia com rumos que causem rupturas aos modelos tradicionais, colonizadores, civilizadores e tirânicos de ensino em que a escola seja, além de espaço para encaminhamento profissional, um contexto de formação do sujeito que se compreende como cidadão crítico na sociedade na qual está inserido e que possa

transformá-la. Ao nos debruçarmos sobre a sala de aula, o espaço escolar e o material didático, notamos a importância e impacto do LD de língua inglesa nas atitudes do professor, sendo todos elementos políticos que geram implicação para o ensino/aprendizagem e para os sujeitos ali envolvidos. Por isso o LD é importante para ser analisado.

Tendo em vista o LD como simulacro que constrói representações de identidades sociais, alguns autores têm realizado pesquisas a partir da inserção no LD de língua inglesa no PNLD. É o caso dos trabalhos reunidos em Ferreira (2014). Sobre como as identidades de raça são representadas no LD, Silva *et al.* (2014) apresentam resultados de diversas pesquisas que demonstram que os LDs continuam reproduzindo formas de hierarquização social, em que é comum a sub-representação negra. Os autores também realizaram uma pesquisa numa escola pública estadual do Paraná sobre a rememoração do negro nos livros didáticos, em que foi proposto aos estudantes que desenhassem imagens que rememoravam negros nos livros didáticos. Grande parte das crianças desenhou imagens dos negros sendo escravizados ou castigados no tronco. Essa é uma representação muito frequente no cotidiano escolar. A pesquisa dos autores demonstra a relação entre o LD e a abordagem que as crianças têm dos textos ali significados, muito similar à metodologia utilizada por Faria (1984).

Jorge (2014) analisa as identidades positivas que são possíveis sobre raça no livro didático a partir da inserção do LD de LEM no Programa Nacional do Livro Didático. A inclusão do LD de Língua Estrangeira Moderna (LEM) na política se deu a partir de 2011, como já dissemos, o que gerou possibilidades para distribuição do material resenhado em escolas públicas pelo país. A autora nota avanços no Edital PNLD 2011 em relação a uma pedagogia crítica para o ensino de língua estrangeira e, portanto para o livro de LEM. Jorge (2014) alerta que, muito embora o edital tenha sempre a expressão “sempre que couber” como marcador, já apresenta perspectivas para demarcar o lugar da diversidade de espaços e falantes de inglês e espanhol no LD⁵.

Notamos, durante a análise de Jorge (2014) sobre o Edital PNLD 2011, que, embora o texto tenha avançado muito como propõe a autora, a noção de poder se mantém intacta,

⁵ É importante explicar ao leitor que o edital no PNLD é a chamada para editores de LDs inscreverem suas coleções.

como mostra o trecho do edital retirado da análise da autora: “A imagem da mulher, do afro-descendente (sic) e das etnias indígenas é promovida positivamente, considerando sua participação em diferentes profissões, trabalhos e espaços de poder?” (BRASIL, 2011 *apud* JORGE, 2014, p. 85). No trecho, conforme a autora, é possível verificar que o edital alimenta a ideia de representatividade multiétnica nos espaços de poder, mas não problematiza a ideia de poder e faz, portanto, uma análise a partir da noção meritocrática que rege as sociedades capitalistas.

Procurando revisar trabalhos apresentados em congressos de relevância na área de Linguística Aplicada, Ferreira (2014) apresenta que, embora as temáticas sobre identidade de raça no livro didático estejam presentes, elas ainda englobam um grupo minoritário e aparecem com menos frequência no interesse de pesquisadores em LA. Nas análises desses trabalhos, como mostram os resultados da pesquisa de Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014), vemos amplamente que o negro é subrepresentado no livro didático de língua inglesa; a raça branca ainda é representada como o padrão, aparecendo na maioria das fotos, ilustrações e textos nos diversos contextos retratados nos LDs. Esse mesmo resultado é contemplado na pesquisa de Ferreira e Camargo (2014), sendo que o mito da democracia racial continua sendo um arcabouço desenvolvido sem problematização pelo LD.

A análise da construção de simulacros no LD nos leva à discussão do conteúdo no livro didático. Alguns trabalhos são pioneiros na análise do conteúdo do livro didático. No contexto internacional, a obra *Mentiras que parecem Verdades*, de Umberto Eco e Marisa Bonazzi. Sua primeira edição data de 1932, seis anos antes de o Brasil ter sua primeira Comissão Nacional do Livro Didático. Nesse trabalho, Eco e Bonazzi (1980) dão o passo definitivo para que se possa perceber que os LDs reproduzem toda espécie de preconceito. É o caso da construção da identidade de pobre/pobreza do LD:

Se estes livros obedecessem a uma ideologia, seja ela entre as mais conservadoras possíveis, o seu dever seria o de ocultar a existência da pobreza e demonstrar que em nossa sociedade os pobres não existem. Ao contrário, estes livros são tomados pelo gosto quase mórbido da pobreza. Suas páginas, como um pátio dos milagres, são povoadas por mancos, velhos, inválidos, crianças esfomeadas, doentes abandonados, escrofulosos, cegos, surdos-mudos, mendigos, vagabundos. É uma visão quase medieval, um pátio dos milagres, uma ópera dos três vinténs. Uma

outra hipótese: os pobres apareciam de forma tão frequente como puro pretexto para estimular nas crianças o gosto pela caridade. Mas não é assim. Na maior parte das vezes, o pobre aparece apenas para que seja afirmada, em altos brados, sua condição privilegiada, a sua tranquila felicidade, a sua vizinhança com Deus, o imenso prazer que ele tem com sua “falsa” desventura. Estas páginas parecem dominadas pela necessidade obsessiva de demonstrar que a finalidade de toda sociedade feliz é a de produzir o maior número de pobres (ECO e BONAZZI, 1980, p.21).

Freitag et alli (1989), situam o livro *Mentiras que parecem verdades* entre os que, de forma exagerada, centraram seus interesses nas imagens construídas no LD sem levar em conta a autonomia do professor, aspectos da burocratização e outros fatores. Para Freitag et alli (1989), fazendo uma crítica pontual ao trabalho de análise de Eco e Bonazzi (1980) e Faria (1984), não se pode analisar o conteúdo do LD em si, mas a sua relação com o papel do professor e da educação. Ou seja, é preciso dizer que, como propõem Freitag et alli (1989), muita coisa sobre o LD precisa ser repensada décadas depois da publicação da análise de Eco e Bonazzi (1980).

No entanto, um LD que construa simulacros sobre o pobre, como o contido em Eco e Bonazzi (1980), levando à conclusão de que, para ser feliz, toda sociedade precisa ter pobres, é um LD que naturaliza a pobreza sem problematizá-la. Um livro que reproduza tais arquétipos se instala na consagração das contradições da luta de classes e da estrutura socioeconômica no sistema capitalista. Por isso, o LD representa para o lazer o que os demais meios de comunicação representam para construção de simulacro: a alienação do lazer e da atividade não ligada diretamente ao trabalho. Como discute Marilena Chauí em *Simulacro e poder: uma análise da mídia*, Marx analisava que o lazer também é objeto de dominação no sistema capitalista, porque o trabalhador tem a força de trabalho alienada e, nas horas vagas, é obrigado a praticar o lazer imposto pelas classes dominantes, tendo o lazer também alienado (CHAUÍ, 2006). Ao analisar a ideia de lazer, a autora faz referência aos *mass media*⁶, mais especificamente em relação à mídia, mas podemos colocar o LD nesse contexto como instrumento da indústria cultural que reproduz as relações de dominação.

⁶ Meios de comunicação em massa.

Como um dos trabalhos na análise de como os LDs reproduzem a dominação, o livro *Ideologia no Livro didático* de Ana Lúcia G. Faria analisa como a ideia da categoria “trabalho” é construída nos LDs em algumas séries do Ensino fundamental. Esse trabalho revela, tal como fizeram Umberto Eco e Marisa Bonazzi, sérias distorções que são construídas a partir do livro didático, como a concepção de que as pessoas enriquecem porque trabalham ou que quem não trabalha é porque tem preguiça etc.

Assim, os discursos construídos no livro didático comprometem o conteúdo com a naturalização de verdades que são legitimadas pelo capital cultural e pelas trocas simbólicas da sociedade. A ideia de “pobre”, “pobreza”, “classe social” pode levar o aluno a concluir, como encontrou Faria (1984) em sua pesquisa, que os pobres são culpados pela sua pobreza ou que, como destacaram Eco e Bonazzi (1980), a pobreza é um dado natural e, portanto, não deve ser problematizada.

Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014) também discutem a questão das classes sociais no LD de inglês em relação ao lazer. Em suas análises, o livro didático, como autoridade, constrói identidades de falantes de inglês como pessoas que possuem hábitos bastante homogeneizados de busca e preferência pelo lazer. Em relação a essa temática no LD analisado pelos autores, os falantes de inglês optam por passar férias em luxuosos cruzeiros ou em praias paradisíacas e exóticas. Viagens para diferentes lugares, envolvendo transporte aéreo e hospedagem em caros hotéis são as atividades de férias das personagens que o livro didático apresenta como falantes de inglês. Dessa maneira, os autores concluem que o LD contribui para a representação identitária de falantes de inglês como pessoas com poder aquisitivo mais alto e com opções de lazer de classes mais privilegiadas, já que não há referência a maneiras diferentes de como férias e lazer podem ser vivenciados.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho discutimos como se dá a construção de simulacros no LD de língua inglesa, a partir de pesquisas que enfocam a representação de identidades sociais no livro didático.

Primeiro, ao caracterizar simulacro como imagem de uma imagem percebida, o simulacro se enquadra enquanto representação. A representação muito nos interessa como professores e pesquisadores na área de ensino-aprendizagem de línguas, e especialmente, no ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Ao conceituar simulacro, partimos para as ideias e conceitos em torno do livro didático no Brasil, levando em conta sua política de produção, distribuição e consumo no país, desde a criação da primeira comissão do livro didático, em 1938.

Em seguida, discutimos a utilização de simulacros no LD a partir de autores que enfocam a representação do *pobre* e da categoria *trabalho* no LD, e de autores que analisam identidades sociais no LD de língua inglesa.

Concluimos nossa discussão afirmando a importância do LD enquanto um lugar de construção/representação de identidades, seja como item da indústria cultural que é compreendido como um simulacro de autoridade na sala de aula, ou como um lugar em que simulacros são sustentados através de discursos, nos quais identidades sociais são construídas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. (Mikhail Mikhailovich). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 8.ed. São Paulo; Hucitec, 1997
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 2 ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1987.
- BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2014. língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República Federativa do Brasil, 1996.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais- Língua Estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CORACINI, Maria José R. Faria. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: _____ (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

ECO, Umberto; BONAZZI, Marisa. **Mentiras que parecem verdades**. Trad. Giacomina Faldini. São Paulo: Summus, 1980.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 1984.

FERREIRA, Aparecida de Jesus Ferreira (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

_____. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da Linguística Aplicada. In: Aparecida de Jesus Ferreira (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1997.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 18.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José R. Faria. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. O discurso no livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, p. 351-361.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

HALL, Stuart; RODRIGUES, J. A. A construção de identidades no livro didático de inglês: classe social, raça e o outro. In: Aparecida de Jesus Ferreira (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

JORGE, Míriam Lúcia dos Santos. Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas. In: Aparecida de Jesus Ferreira (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. Sao Paulo Martins Fontes, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **A genealogia da moral**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1968.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1997.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, Maria José R. Faria. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

TILIO, Rogério; SOUTO JUNIOR, Elio Marques. Gênero e sexualidade em livros didáticos: impactos da avaliação do PNLD? In: Aparecida de Jesus Ferreira (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

Gabriel Nascimento dos SANTOS

Graduado em Letras Inglês Português pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), na Bahia. Mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Presidente da Associação de Pós-graduandos Ieda Delgado da Universidade de Brasília e vice-presidente Centro-Oeste da Associação Nacional de Pós-graduandos. Editor-chefe da Revista Desempenho (B5) dos discentes de pós-graduação da Universidade de Brasília.

Mariana Rosa MASTRELLA-DE-ANDRADE

Professora Adjunta III do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB) na área de ensino de inglês como língua adicional. Possui Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2002 e 2007). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino-aprendizagem e formação de professores/as de línguas; Identidades e ensino-aprendizagem de línguas; Práticas de letramento e cidadania no ensino-aprendizagem de línguas; Emoções e ensino-aprendizagem de línguas