

O PAPEL DA REPRESENTATIVIDADE ETÁRIA NAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA

THE ROLE OF AGED REPRESENTATION IN COLLECTIONS OF ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOKS

Alessandra Leles ROCHA

<lelesrocha.a@gmail.com>

Mestre em Geografia, Área de concentração Análise, Planejamento e Gestão Socioambiental

Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/3159400393008830>

<https://orcid.org/0000-0001-5620-4801>

RESUMO

Muito mais do que um núcleo de formação intelectual e cognitiva do indivíduo, a escola vem, ao longo do tempo, desempenhando a promoção dos valores cidadãos, o que permeia inúmeras discussões em torno da representatividade social e contribui para uma desconstrução de preconceitos, intolerâncias, desrespeitos e marginalizações, a partir de propostas didático-pedagógicas que alicerçam uma naturalização positiva da diversidade e pluralidade existentes na representatividade humana. Esse artigo, portanto, propôs analisar três coleções de livros didáticos de Língua Inglesa (LI), a partir da fundamentação teórica construída por leituras diversas dentro da Linguística Aplicada, da Semiótica e dos Multiletramentos. Nesse contexto, buscou-se traçar uma reflexão sobre a diversidade etária a luz da presença, ou não, de imagens de idosos na ilustração das unidades didáticas, a fim de inferir o nível de importância dada a essa questão dentro da proposta de multiletramento, sustentada pelas contribuições advindas da Semiótica.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de livro didático; representatividade etária; multiletramento; semiótica.

ABSTRACT

Much more than a nucleus of intellectual and cognitive training of the individual, the school has, over time, performing the promotion of civic values, which permeates several discussions about social representation and contributes to a deconstruction of prejudice, intolerance, disrespect and marginalization, from didactic-pedagogical proposals that underpin a positive naturalization of the diversity and plurality existing in human representation. This article, therefore, proposed to analyze three collections of English Language (EL) textbooks, based on the theoretical foundation built by different readings within Applied Linguistics, Semiotics and Multiliteracies. In this context, it sought to draw a reflection on aged diversity in light of the presence, or not, of older pictures in the illustration of teaching units in order to infer the level of importance given to this issue within the multiliteracy proposal, sustained by contributions from Semiotics.

KEYWORDS: Textbook analysis; Aged representation; Multiliteracy; Semiotics.

INTRODUÇÃO

Compreendendo a escola como elemento de formação do indivíduo, descortina-se a ideia de que, além dos conhecimentos técnico-científicos, ela também desempenha a promoção dos valores cidadãos, a qual permeia inúmeras discussões em torno da representatividade social.

Afinal de contas, se a sociedade é constituída pela diversidade e pela pluralidade sociocultural, a escola tem um papel fundamental na manifestação e reflexão acerca dessa representatividade.

Segundo Gouvêa e Oliveira (2010):

[...] há uma clara relação entre representação e cultura mediada pela linguagem, assim produzimos e comunicamos significados por meio de representações da cultura que compartilhamos com outros da mesma cultura. Essas representações são expressas em diferentes linguagens e são elaboradas em contextos diversos da vida cotidiana, seja, por exemplo, nas práticas de produção do conhecimento ou nas práticas de ensino deste conhecimento. (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2010, p. 70).

De modo que, tais representações, contribuem significativamente para uma desconstrução de preconceitos, intolerâncias, desrespeitos e marginalizações que, recorrentemente, vêm se estabelecendo dentro e fora dos muros da escola, a partir de propostas didático-pedagógicas que alicercem uma naturalização positiva da diversidade e pluralidade existentes na representatividade social.

Afinal de contas, a sociedade do século XXI já está inserida em um contexto que envolve muitas questões sociais, políticas, culturais e educacionais; uma delas, inclusive, a respeito da diversidade etária.

Trata-se, então, de uma discussão bastante relevante para os indivíduos, especialmente aqueles em formação, pois visa desenvolver a capacidade de enxergar a sociedade além do seu próprio espectro, construindo empatia e percebendo a importância da contribuição de cada segmento social para o desenvolvimento pleno do planeta.

Por isso, diante das transformações ocorridas no mundo contemporâneo, é fundamental observar, por exemplo, como envelhecimento populacional já se manifesta de maneira definitiva pelas estatísticas, ou seja,

A expectativa de vida ao nascer aumentou substancialmente em todo o mundo. Em 2010-2015, a expectativa de vida ao nascer passou a ser de 78 anos nos países desenvolvidos e 68 nos nas regiões em desenvolvimento. Em 2045-2050, os recém-nascidos podem esperar viver até os 83 anos nas regiões desenvolvidas e 74 naquelas em desenvolvimento. (FUNDO POPULACIONAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 2012, p. 3).

Com o número e a proporção de pessoas idosas crescendo mais rapidamente, do que qualquer outro grupo etário, e em um número cada vez maior de países, há preocupações sobre as capacidades das sociedades para enfrentar os desafios associados a essa mudança demográfica (UNFAP, 2012); sobretudo, quanto à sua repercussão direta nas relações sociais e econômicas.

O que justifica a importância da conscientização, especialmente entre os mais jovens (crianças e adolescentes), quanto ao

Desenvolvimento de uma nova cultura do envelhecimento baseada em direitos humanos, com uma mudança de mentalidade e atitudes sociais relacionadas ao envelhecimento e às pessoas idosas, de beneficiários da previdência social a membros contribuintes ativos da sociedade. Isto requer, entre outras coisas, trabalhar para o desenvolvimento de instrumentos internacionais de direitos humanos e sua tradução em leis e regulamentos nacionais, bem como medidas afirmativas que contestem a discriminação por idade e reconheçam os idosos e idosas como indivíduos autônomos. (FUNDO POPULACIONAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 2012, p. 6).

Trata-se de um processo, então, que está intimamente relacionado à educação. O alicerce de construção dessa consciência está na escola; sobretudo, do ponto de vista do ensino/aprendizagem de crianças e adolescentes.

Sendo assim, demanda-se uma proposta de produção e circulação da informação e do conhecimento de forma diferente da tradicional, ou seja, um projeto de letramento que requerer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação; um multiletramento.

Como explicam Cope e Kalantzis (2009), essa abordagem de multiletramentos

[...] sugere uma pedagogia para a cidadania ativa, centrada nos aprendizes como agentes de seus próprios processos de conhecimento, capazes de realizar suas próprias contribuições, bem como negociar as diferenças entre as comunidades que circulam. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 7).

De modo que o papel das imagens nesse processo é extremamente valioso e tem conseguido chegar à sociedade e, particularmente, a escola, por meio dos diferentes gêneros textuais. O que faz da Semiótica uma área de conhecimento fundamental para oportunizar esse multiletramento; na medida em que ela permite “[...] que se compreenda a articulação entre as

diferentes linguagens e a estratégia enunciativa que as reúne numa totalidade de sentido” (SOUSA; TEIXEIRA, 2019, p. 55).

Diante dessas considerações torna-se interessante construir algum tipo de análise sobre os materiais didáticos - livros didáticos, resumos, tarefas, CD-ROM, vídeos, CDs, exercícios fotocopiados elaborados pelo professor, entre outras possibilidades – visto que, eles podem “[...] contribuir de formas variadas para que a aprendizagem seja bem-sucedida e, se possível, rápida, prazerosa e significativa” (VILAÇA, 2009, p. 7).

Isso implica que suas escolhas devem, então, ser contempladas pelas diferentes disciplinas oferecidas na grade curricular, oportunizando aos alunos perspectivas e contribuições diferentes de cada área do conhecimento em relação à diversidade etária.

Esse artigo, portanto, resulta dessas percepções e traça, a partir de três coleções de livros didáticos de Língua Inglesa (LI) para alunos do ensino Fundamental II, uma reflexão sobre a diversidade etária a luz da presença, ou não, de imagens de idosos na ilustração das unidades didáticas, a fim de inferir o nível de importância dada a essa questão dentro da proposta de multiletramento, sustentada pelas contribuições advindas da Semiótica.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 LÍNGUA, CULTURA, IDENTIDADE E DIVERSIDADE

Com base no entendimento de que a aprendizagem de uma língua é uma atividade emocional e não apenas intelectual, percebe-se a extensão do seu papel além da função comunicativa. Afinal, para os seres humanos, ela é o instrumento que medeia às relações sociais, permitindo a inserção destes neste ou naquele lugar social.

Nesse sentido, Teixeira e Ribeiro (2012) explicam que:

Ao entrar em contato com a língua do outro, o aluno pode se posicionar, reconhecendo a situação histórica, geográfica e cultural de seu país e, principalmente, respeitando as diferenças entre culturas, podendo ser capaz de estudar sobre a sua cultura e a do outro com o olhar mais acentuado e crítico,

mudando, assim, a visão a respeito do outro e de si mesmo. (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012, p. 191).

Isso significa que a língua exerce um papel mediador e difusor da cultura, “[...] processo contínuo em que se acumulam conhecimentos e também práticas que resultam da interação social entre indivíduos” (COELHO; MESQUITA, 2013, p. 27), ao longo do tempo.

É importante ressaltar que o termo “cultura”, de acordo com Rajabi e Ketabi (2012),

Refere-se aos sistemas de conhecimento compartilhados por um grupo de pessoas, incluindo os valores de um grupo, crenças e atitudes, noções de comportamento adequado, status, expectativas de papel, e visão de mundo (noções de tempo, espaço e cosmologia). CULTURA também inclui objetos materiais e conhecimentos sobre a sua finalidade e utilização. A cultura é entendida como um modelo rico em símbolos que molda a consciência e comportamento humano. (RAJABI; KETABI, 2012, p. 705, tradução nossa).

Esse entendimento traz à tona, então, outra questão bastante importante que é a identidade, pelo fato desta adquirir sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos, ou seja, a construção da identidade é tanto simbólica quanto social.

Segundo Rajagopalan (1998),

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41).

Nesse contexto, a inconstância da identidade e seu contínuo processo de construção, permite aos indivíduos estabelecerem um vasto conjunto de identificações; especialmente, em tempos de Pós-Modernidade, quando os indivíduos encontram mais dificuldade em se manterem fiéis a apenas um conjunto de ideias e princípios, dada à pluralidade, a fragmentação e a movimentação social (BAUMAN, 2005). O que, segundo as palavras de Coracini (2007), significa

[...] passear pelos escombros de babel significa vislumbrar o corpo poroso e disperso de heterogeneidade que constitui a linguagem e o sujeito, que ao mesmo tempo a revelam e a sufocam na aparência enganosa de uma unidade homogeneizante. (CORACINI, 2007, p. 45).

No entanto, a síntese desse movimento de aparência caótica é simplesmente a diversidade, a qual “[...] se encontra ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade e variedade” (OLIVEIRA; SOUZA, 2011, p. 128).

Do ponto de vista sociocultural, que é o foco dessa análise, a diversidade significa englobar

[...] as diferenças culturais que existem entre as pessoas, como a linguagem, danças, vestimenta e tradições, bem como a forma como as sociedades organizam-se conforme a sua concepção de moral e de religião, a forma como eles interagem com o ambiente, etc. (OLIVEIRA; SOUZA, 2011, p. 128).

Mediante o exposto é possível, então, concordar com as palavras de Teixeira e Ribeiro (2012) de que:

É na linguagem e através dela que as personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação. Sendo assim, no processo ensino/aprendizagem de LE, a ligação entre língua, cultura e identidade necessitam ser relacionadas, pois o aprendiz, através desse entrelaçamento, poderá obter uma aprendizagem significativa. (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012, p. 198).

Afinal, essa relação de interdependência entre Língua, Cultura e Identidade, só demonstra a impossibilidade de a sociedade isentar-se desse movimento de diversidade, no qual a língua se constitui um instrumento decisivo para a assimilação e difusão dos outros aspectos citados, conjuntamente a linguagem que dispõem de seus signos, símbolos e regras.

E nessa interface língua/linguagem, a diversidade se expõe à luz do simbólico. Como explica Santos (2016, p. 38), “o símbolo é um signo que se conecta”:

[...] com seu objeto por meio de uma convenção de que ele será assim entendido, ou ainda por meio de um instinto ou ato intelectual que o toma como representando seu objeto, sem que qualquer ação necessariamente ocorra para estabelecer uma conexão factual entre signo e objeto. (SANTAELLA, 2001, p. 263 apud SANTOS, 2016, p. 38).

Por essa razão, ele se torna importante instrumento para auxiliar na identificação e mensuração da diversidade, na medida em que fornece a materialidade objetiva às discussões propostas em diferentes situações. É possível, por exemplo, pelas imagens reproduzidas em uma

revista, para determinado artigo, refletir sobre a relação entre o discurso escrito e a intencionalidade do símbolo visual.

Nesse contexto, Santos (2016) ressalta, então, que

[...] a proliferação de signos simbólicos engendra hábitos e, portanto, uma espécie de realidade fabricada, muito embora, tal realidade tome características de lei. Trata-se, portanto, de vivermos uma realidade ditada pelo signo simbólico. Com efeito, perdemos a liberdade de sentir algo sem explicações. De fato, tudo tem que ser explicado pela convenção habitual daquele signo. Portanto, tudo que fuja da atmosfera do mesmo é tachada de estranha, anormal ou patológica. (SANTOS, 2016, p. 39).

Isso demonstra que os símbolos podem ou não interferir no discurso, causando desdobramentos de natureza identitária, seja no campo linguístico e/ou cultural. Como manifesta Orlandi (2001),

A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender. (ORLANDI, 2001, p.26).

Portanto, esse processo não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; mas, uma experiência de vida, na medida em que amplia as possibilidades de ser e de agir discursivamente no mundo.

1.2 O PAPEL DA SEMIÓTICA NA VIDA E NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

Segundo explicam Gouvêa e Oliveira (2010),

[...] toda imagem possui duas mensagens: a denotada e a conotada e ainda se vier acompanhada por um texto, ainda terá a mensagem linguística. A primeira forma de conotação ao se captar uma imagem, seria a conotação *perceptiva* (ou denotação). Para descrever uma imagem utiliza-se a linguagem verbal que é socialmente construída, isto é, na denotação aspectos culturais já estão presentes, tornando-a um modo de conotação. Em seguida, a conotação pode passar para o nível *cognitivo*, em que a leitura se relaciona de forma mais evidente à cultura do observador. A conotação *ideológica* ou ética é a que incorpora na interpretação da imagem julgamentos e valores. Nesse sentido, Barthes (1990) está considerando as

imagens sempre como convenção e inserida em um contexto cultural. (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2010, p. 71-72).

Sendo assim, a presença das imagens é tão importante para a sociedade que desde as mais remotas épocas da civilização, elas vêm desempenhando uma função de destaque na comunicação e na construção discursiva; ao ponto de despertarem o interesse da ciência.

De modo que, no início do século XX, Ferdinand de Saussure, linguista suíço (1857-1913), e Charles Sanders Peirce, filósofo norte-americano (1839-1914), constituíram as bases da Semiótica (e/ou Semiologia), com o propósito de “[...] ver o texto por uma ótica dinâmica, em que estão em jogo tanto as discontinuidades quanto as continuidades” (SOUSA; TEIXEIRA, 2019, p. 49).

Tendo em vista que, “[...] a imagem na sociedade de hoje, chamada pelo senso comum de “sociedade da imagem”, emerge impregnada de valores socioculturais – donde sua precípua importância na constituição do discurso” (GUIMARÃES, 2013, p. 126-127); a Semiótica, então, oportuniza um caminho de compreensão e articulação entre a representatividade, a memória e o aprendizado.

Isso porque, o surgimento de novas interações no campo da subjetividade com uma ressignificação dos gêneros discursivos circulantes na sociedade, possibilita alcançar outras dimensões das relações sociais.

Considerando que a “[...] memória coletiva estabelece-se em uma relação entre a memória individual e o contexto social, pois nossas lembranças são coletivas e apoiam-se nos quadros sociais” (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2010, p. 72), “[...] recordamos em função do (s) outro (s), mesmo quando se trata de eventos aos quais presenciamos sozinhos e objetos que vislumbramos sem nenhuma outra testemunha” (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2010, p. 73).

Nesse sentido, a consciência em torno da representatividade se estabelece pelas imagens consolidadas como elementos dinâmicos de uma memória social, tornando-se representações válidas e plenas de significado contextual.

O que favorece a uma narrativa que é “[...] componente de todos os textos e pressupõe transformações de estado dos sujeitos em busca de objetos, que representam dados valores” (SOUSA; TEIXEIRA, 2019, p. 48).

Sendo assim, de acordo com Sousa e Teixeira (2019, p. 49), “a semiótica compreende, por meio da noção de práxis enunciativa, que há uma instância responsável por atualizar no discurso [...]”, “[...] as formas esquematizadas pelo uso ou ainda estereótipos e estruturas cristalizadas” (FONTANILLE, 2007, p. 271 apud SOUSA; TEIXEIRA, 2019, p. 49).

Razão pela qual, a partir das décadas de 70 e 80, a compreensão em torno da Linguística Aplicada passou a contemplar, também, o estruturalismo linguístico na Antropologia e na Semiótica. Tal mudança de entendimento, então, culmina em estabelecer conexões com outras formas do conhecimento, fazendo emergir uma interdisciplinaridade incipiente.

A partir dessa conjuntura, no final do século XX e início do século XXI, a intensidade das transformações socioculturais e econômicas que chegam a LA fazem com que ela passe a compreender a linguagem como “um elemento crucial, tendo em vista a hiperssemiotização que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos” (LOPES, 2009, p. 19).

Formula-se, então, o conceito de uma LA “indisciplinar”, ou “antidisciplinar” ou “transgressiva”, “[...] porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos[...]” (FABRÍCIO, 2006 apud LOPES, 2009, p. 19), “[...] para compreender o mundo atual” (LOPES, 2009, p. 19).

Um entendimento que, no fim, se traduz em uma visão da LA transdisciplinar, ou seja, “a LA como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos do conhecimento que têm de alguma forma, preocupação com a linguagem” (CELANI, 1998, p. 116).

Isso significa que,

[...] a interação como meio em que se dá a aprendizagem, como ambiente de aprendizagem, constitui um objeto de investigação que, para a LA, vai além de aspectos de linguagem ou de aspectos de psicologia da aprendizagem ou de aspectos de estrutura social. Procura não só a integração, mas também a interação desses aspectos todos para explicar o seu objeto. A LA, em uma visão transdisciplinar, face à situação de pesquisa que se apresenta, e que tem a linguagem na sua base, olha para as disciplinas múltiplas que tem à sua volta e através delas vai além do âmbito de cada uma em particular. Nas palavras de Faure (1992), ela se dissolve em seu objeto. (CELANI, 1998, p. 120).

Diante desse longo processo, o que se percebe quanto ao papel da LA na educação do século XXI pode ser sintetizado nas considerações de Kumaravadivelu (2012) sobre a Pedagogia do Pós-Método, ou seja, que haja o empoderamento dos profissionais de sala de aula como pensadores estratégicos e professores estratégicos capazes de teorizar a partir de suas salas de aula.

Portanto, uma tradução da capacidade dos professores em saber como desenvolver uma abordagem reflexiva de seu próprio ensino, como analisar e avaliar sua própria prática de ensino, como iniciar a mudança em sua sala de aula e como monitorar os efeitos de tais mudanças. E para tal é necessário ampliar os horizontes de conhecimento, buscar fundamentações diversas que possam efetivamente

[...] envolver a coexistência em um estado de interação dinâmica, o que Portella (1993) chamou de esferas de coabitação”, para que novos espaços de conhecimento sejam gerados, “passando-se, assim, da interação das disciplinas à interação dos conceitos e, daí, à interação das metodologias. (CELANI, 1998, p. 117).

1.3 A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO NA ÓTICA DO MULTILETRAMENTO

Segundo especialistas, o livro didático é “[...] a modalidade de material didático mais discutida na literatura” (CUNNINGSWORTH, 1995; CORACINI, 1999a; HOLDEN e ROGERS, 2002; TOMLINSON e MASUHARA, 2005; TILIO, 2008, entre outros, apud VILAÇA, 2009, p. 5).

Opinião compartilhada pelas inúmeras editoras que se dedicam a esse tipo de publicação; mas, também, é demonstrada pelo interesse que desperta nos pesquisadores nas áreas de Linguística Aplicada e de Educação.

Isso porque, sua presença nas salas de aula, conforme afirma Carmagnani (1999, p. 127), faz do livro didático “[...] a fonte mais utilizada na escola e, em muitos contextos, a única fonte de acesso ao “saber institucionalizado” de que dispõem professores e alunos”.

O que pode ser explicado pelo fato de que os livros didáticos são capazes de visibilizar os conteúdos tanto de maneira qualitativa quanto quantitativa; de modo que, a partir de critérios desenvolvidos institucionalmente pelas escolas e secretarias de educação ou pelos próprios

professores, é possível “[...] avaliar constantemente a necessidade e as possibilidades de complementar ou aprofundar os estudos sobre os tópicos e conteúdos, assim como complementar as práticas pedagógicas” (VILAÇA, 2009, p. 8).

Afinal de contas, nenhum livro didático e/ou material didático é perfeito para atender plenamente as demandas do processo de ensino/aprendizagem. Segundo Ramos (2009, p. 178), “o uso do LD tem vantagens e desvantagens, dependendo do modo e do contexto em que é utilizado”.

Por esse motivo é que critérios costumam ser destacados para a análise, sendo os mais comuns, a qualidade, a quantidade produzida e distribuída pelo país, o custo, a atualização, a adequação ao público-alvo e, a pertinência metodológica e/ou sociocultural.

Mas, com o advento do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, o governo federal criou, sob a “[...] responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), baseando-se nos princípios da livre participação das editoras privadas e da livre escolha dos professores” (MENEZES; SANTOS, 2001). Uma série de novos critérios e detalhamentos a serem considerados pelos professores e escolas, principalmente da rede pública de ensino beneficiada pelo programa.

Nesse contexto, em geral os critérios comuns às análises das obras contemplam: a) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino (Fundamental ou Médio); b) observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania; c) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica em que se pauta a obra, com relação à proposta didático-pedagógica e os objetivos manifestados; d) respeito à interdisciplinaridade dos conteúdos; e) pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso.

O PNLD representa, então, a possibilidade de as editoras serem convidadas pelo MEC para encaminhar suas obras, as quais serão submetidas à avaliação, segundo os critérios previamente estabelecidos por esse órgão. As editoras selecionadas passam a fazer parte do “Guia de Livros Didáticos”, com resenhas das coleções consideradas aprovadas, o qual é encaminhado às

escolas para que procedam as suas escolhas entre os títulos disponíveis, daqueles que melhor atendam ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Em relação ao setor privado, a escolha do livro didático parte da escola ou do grupo de professores de cada disciplina; mas, nem sempre, obedecendo a critérios por eles estipulados.

Mas, como explicam Tomlinson e Masuhara (2005, p. 1), “a avaliação de materiais envolve a medição do valor (ou valor potencial) de um conjunto de materiais de aprendizado por meio de julgamentos sobre o efeito que eles produzem nas pessoas que os utilizam”. Por essa razão é que avaliação deve se desenvolver por duas perspectivas diferentes, ou seja, a do material e a de quem irá analisá-lo (geralmente, o professor).

Como explica Ramos (2009, p. 182, grifo do autor), “[...] na primeira perspectiva, nosso julgamento se direciona para *o que o material diz fazer e o que o material faz*. Já na perspectiva do professor, nosso julgamento se direciona para *aquilo que o material oferece e para aquilo que precisamos*”. E mais adiante a autora acrescenta,

[...] advogo que o processo de avaliação é fundamental não só para que o professor faça escolhas informadas, mas também para que possa melhorar sua competência profissional, adquirindo uma postura avaliativa, sistemática e crítica para fazer mudanças necessárias. (RAMOS, 2009, p. 183).

Por todas essas considerações, percebe-se que o livro didático se destaca como um instrumento de articulação de múltiplos domínios do saber, favorecendo dessa forma as práticas de multiletramento, na medida em que a partir deles é possível “[...] a produção e construção de um conhecimento passível de dar visibilidade às questões de linguagem que afetam a vida social” (LOPES, 2006 apud OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 185).

Tendo em vista, que:

Essa relação entre os atos éticos ou as ações humanas praticadas na vida social e a linguagem encontra respaldo na afirmação bakhtiniana (2010) de que o ser humano, em sua existência concreta, é compelido a agir e é através de seus atos que este se reconhece e é reconhecido. Por sua vez, diz ele que o acesso e o reconhecimento dos atos éticos praticados no mundo da vida social exigem a

palavra em sua inteireza, em seus aspectos conceitual, imagético e entonacional. (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 192).

Assim, os livros didáticos podem, conforme sugere Martin (2007), fornecer

[...] uma perspectiva sociossemiótica sobre a estrutura do conhecimento; e o conhecimento é, em geral, realizado, construído e, ao longo do tempo, reconstruído por meio de significado ideacional (por modalidades de linguagem e imagem). (MARTIN, 2007, p. 34).

Reside, então, nos livros didáticos uma possibilidade de se perceber que “o enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado” (BRASIL, 1998, p. 15).

2 ANÁLISE E DISCUSSÃO

2.1 METODOLOGIA

A metodologia desse trabalho parte de uma fundamentação teórica construída por leituras diversas dentro da Linguística Aplicada, da Semiótica e dos Multiletramentos.

A partir desse processo teórico se delineou a proposta de análise de livro didático, do ponto de vista da verificação de representatividade social etária, a partir da presença, ou não, de imagens de idosos nesse tipo de material.

Foram, então, analisadas três coleções de livros didáticos de língua inglesa para o Ensino Fundamental II - *Log In to English* (2013), *Students for Peace* (2015) e *Our Way* (2016) - publicadas pela Editora Moderna, selo Richmond.

É importante salientar que, apesar de todas as coleções virem acompanhadas de material de apoio digital (DVD) e material de apoio (impresso), esse estudo concentrou-se apenas nos livros-textos.

A análise consistiu em verificar a presença de imagens de idosos, por meio da contagem de conteúdos autênticos (fotos de revistas, jornais, material de mídia em geral) ou não (desenhos criados especificamente para composição do livro), para ilustração das unidades didáticas, em cada um dos quatro volumes das coleções.

Em seguida, os mesmos foram tabulados e analisados, a fim de inferir o nível de importância dado à diversidade etária, no caso a presença de idosos, dentro dessa amostragem produzida no país.

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.2.1 COLEÇÃO 1

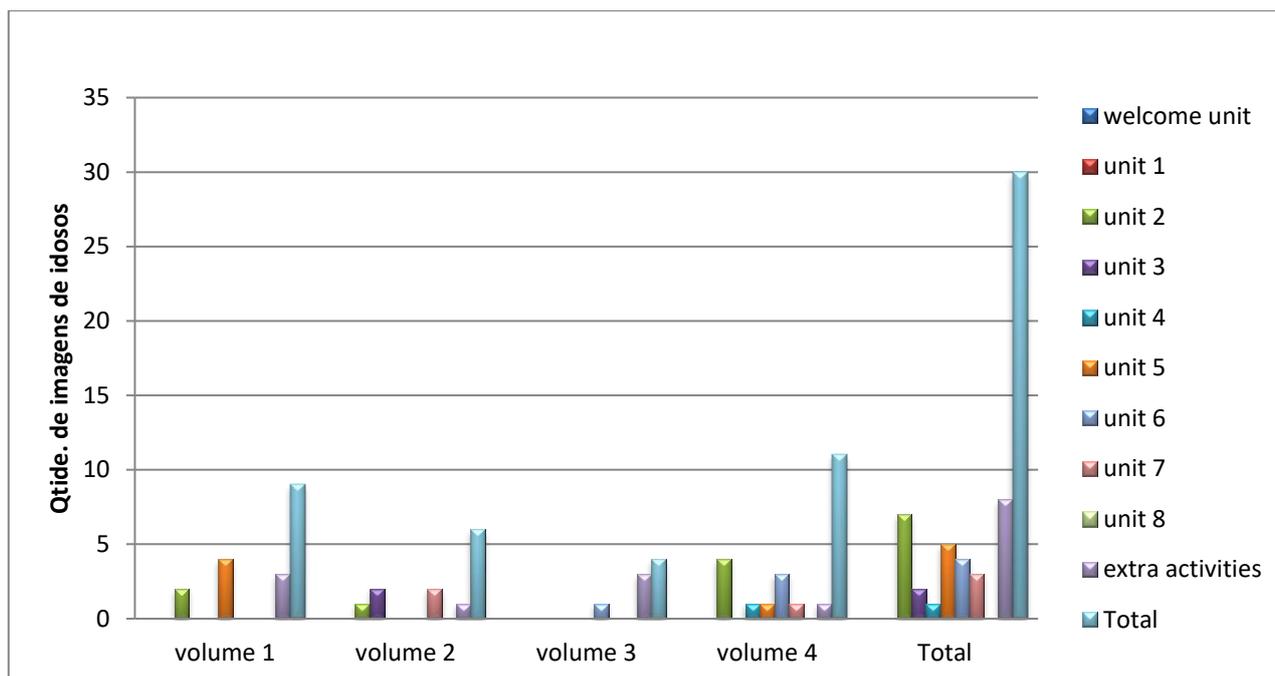
A primeira coleção analisada para esse estudo foi “*Log In to English*”, 2ª edição, cuja editora responsável é Izaura Valverde e foi publicada pela Editora Moderna, em 2013, selo Richmond.

Trata-se de uma obra seriada em quatro volumes, voltada para o Ensino Fundamental II, que desenvolve situações da vida real, com tópicos interessantes e atividades de engajamento; de modo que, as atividades visam prover aos alunos oportunidades de praticar a Língua Inglesa de um modo consistente e produtivo.

Além disso, a coleção foi estruturada dentro da proposta do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), o que significa estar dentro de um padrão internacional de ensino/aprendizagem de línguas. Esse quadro consiste em um grupo de níveis (de A1 a C2), os quais apontam as competências e habilidades (pragmáticas, linguísticas, sociolinguísticas, estratégicas e interculturais), que um aluno precisa, como usuário de idioma, em cada nível.

Em relação à verificação da presença de imagens de idosos na ilustração das unidades didáticas, o resultado apontado foi o seguinte:

Gráf. 1. Presença da imagem de idosos nos livros didáticos da coleção *Log In to English* (2013).



Fonte: Produzido pela autora.

2.2.2 COLEÇÃO 2

A segunda coleção analisada para esse estudo foi “*Students for Peace*”, cujo organizador é Eduardo Amos e foi publicada pela Editora Moderna, em 2015, selo Richmond.

O projeto foi liderado por Eduardo Amos e sua equipe, constituindo-se em uma obra seriada em quatro volumes, voltada para o Ensino Fundamental II. Segundo eles, trata-se do

[...] resultado de nossas inquietações e questionamentos referentes não apenas ao ensino de língua inglesa, mas também às relações pessoais que se concretizam no

ambiente escolar. É por esse motivo que a educação para a paz e a tolerância constitui-se no eixo central desta obra. (AMOS, 2015b, p. 5).

Assim, a obra encontra-se em concordância tanto com os documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Lei n.º 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), Base Nacional Comum Curricular (BNCC); quanto, com os conceitos metodológicos difundidos para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira pelo mundo.

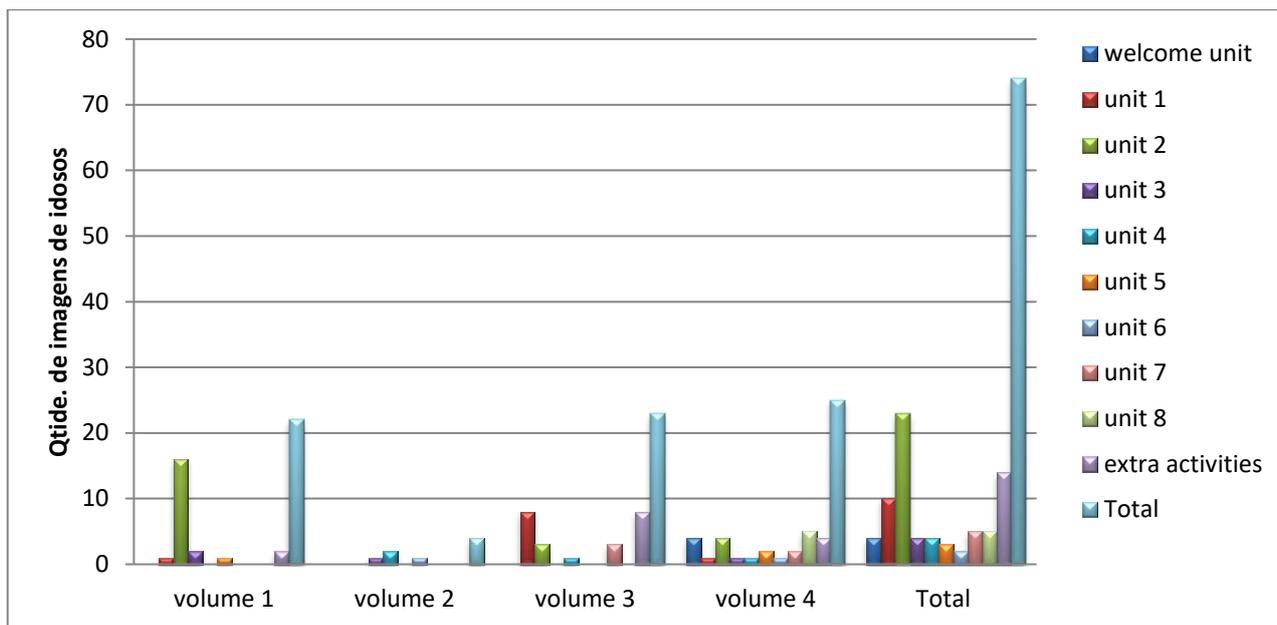
A linguagem empregada se baseia no cotidiano e por meio de linguagem escrita, oral e visual, em sua maioria de fonte autêntica, busca fortalecer a autonomia do aprendiz, ou seja, torná-lo protagonista do seu próprio aprendizado.

Outros aspectos importantes da obra dizem respeito à utilização de gêneros textuais, capazes de desempenhar um papel importante de ação social, os quais também participam no processo de multiletramentos, ou seja, uma “[...] construção de significado que ocorre ao ler, assistir, compreender, responder, produzir e interagir com textos multimídia e digitais” (AMOS, 2015b, p. 11).

Além disso, a coleção *Students for Peace* foi a grande vencedora do prêmio *Excellence in Course Innovation* do ELTons 2017, uma premiação do *British Council* à inovação em materiais didáticos. Os prêmios *British Council ELTons* celebram as melhores inovações para o ensino e aprendizado da língua inglesa em todo o mundo.

Quanto à verificação da presença de imagens de idosos na ilustração das unidades didáticas obteve-se o seguinte resultado:

Gráf. 2. Presença da imagem de idosos nos livros didáticos da Coleção *Students for Peace* (2015).



Fonte: Produzido pela autora.

2.2.3 COLEÇÃO 3

Por fim, a terceira coleção analisada para esse estudo foi “*Our way*”, 8ª edição, cujos autores são Eduardo Amos, Elisabeth Prescher e Ernesto Pasqualin, publicada pela Editora Moderna, em 2016, selo Richmond.

Os autores consideram a importância do inglês como língua franca – uma língua que é largamente usada como meio de comunicação entre usuários de diferentes idiomas – por isso, constituíram essa obra, seriada em quatro volumes, voltada para o Ensino Fundamental II, com o propósito de ser um instrumento de ensino/aprendizagem adequado às novas tendências mundiais; bem como, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugeridos pelo Ministério da Educação (MEC).

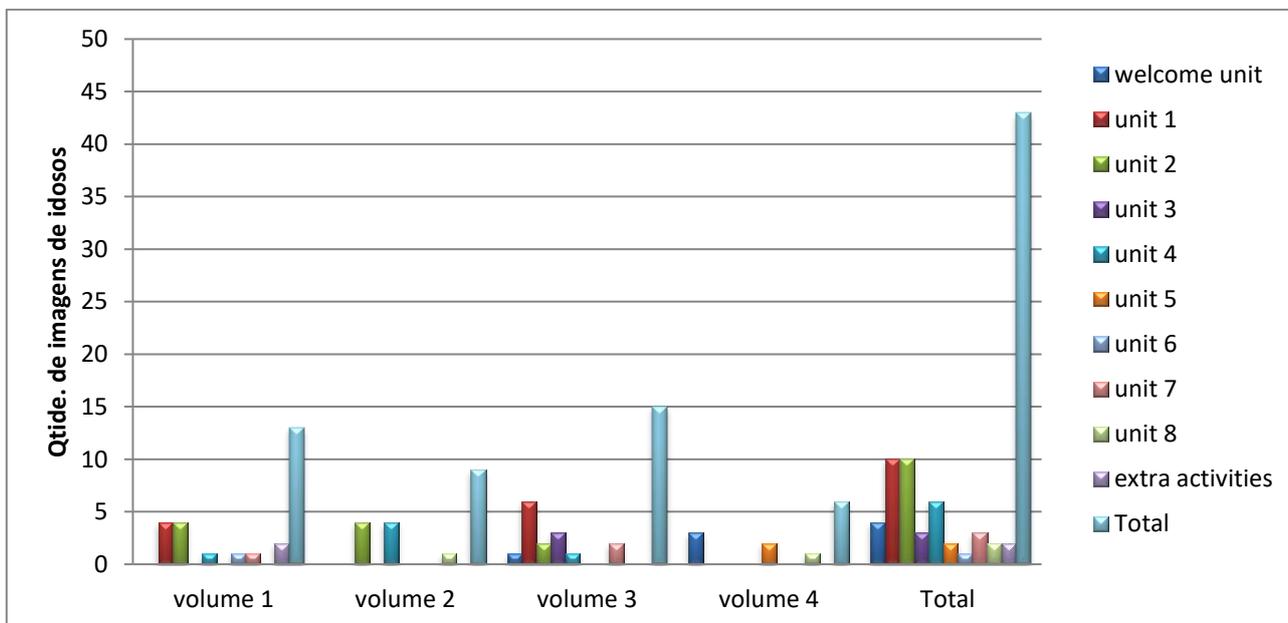
Segundo os autores,

essa coleção, acima de tudo, pretende estimular no educando a curiosidade em conhecer a pluralidade sociocultural local e global, por intermédio da língua inglesa, para que ele, ao aprender a respeitar tal pluralidade, encontre o seu lugar nessa nova ordem social globalizada que vem se delineando cada vez mais claramente no horizonte das próximas gerações. Com esse estímulo, vai-se além da tarefa de ensinar um idioma estrangeiro e abre-se a possibilidade de, concomitantemente, formar cidadãos capazes de ler o mundo de forma crítica e autônoma. (AMOS; PRESCHER; PASQUALIN, 2016b, p. 4).

De modo que a obra, além de desenvolver as quatro habilidades linguísticas – ler, escrever, ouvir e falar -, também, concentra-se na pluralidade temática, o que lhe permite o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, fazendo com que o aluno estabeleça uma interligação entre as diversas áreas do conhecimento e “a língua deixa de ser tão ‘estrangeira’” (AMOS; PRESCHER; PASQUALIN, 2016b, p. 4).

Por fim, a verificação quanto à presença de imagens de idosos na ilustração das unidades didáticas apontou o seguinte resultado:

Gráf. 3. Presença da imagem de idosos nos livros didáticos da coleção *Our Way* (2016).



Fonte: Produzido pela autora.

2.2.4 DISCUSSÃO

Segundo Belmiro (2000),

[...] entendem-se os diferentes usos das imagens na vida social como recorrência ao cotidiano, onde os objetos são reconhecidos imediatamente pelo engendramento de uma sociabilidade integradora que ressignifica o mundo de modo menos utilitário; anuncia, assim, uma espiritualidade que não se prende a indicadores religiosos, mas que está mais perto dos atores sociais, nos segredos dos microgrupos, na sociabilidade da vizinhança, no ambiente afetoso das relações de amizade, na viscosidade das aderências religiosas, sexuais, culturais, todas as coisas que precisam de imagens que lhes sirvam de catalisador. (BELMIRO, 2000, p. 13).

De modo que, diante da disseminação intensa de imagens na contemporaneidade, favorecida pela alta tecnologia de transmissão e informação, a comunicação acaba por estreitar seus laços com a imagem, ou seja, “[...] se, outrora, a humanidade experimentou a passagem do oral à escrita, hoje constatamos a proliferação do emprego do signo imagético” (CARLOS, 2002, p. 70).

Na educação, esse processo não é diferente. Dentre os instrumentos que mais refletem essa presença maciça das imagens estão os livros didáticos. Seja por meio de conteúdos autênticos (fotos de revistas, jornais, material de mídia em geral) ou não (desenhos criados especificamente para composição do livro), a presença delas na construção comunicativa com o aluno é fundamental.

Tendo em vista que a geração do século XXI é a que experimenta uma relação entre o real e o virtual mais intensa e direta, porque estabelece com as imagens “[...] um imaginário, dito pós-moderno, em torno de experiências espaço-temporais vivenciadas a partir de rupturas e transformações em âmbito cultural/estético/social, ocasionadas por mudanças na compreensão do presente” (SEVERINO, 2017, p. 81).

Assim, no contexto educacional, o importante é que as imagens possam e devam ser analisadas, trabalhadas, a fim de se ampliar a compreensão quanto ao funcionamento da linguagem e da língua que está em estudo.

Considerando, como ponto, de partida que os “[...] livros são uma ‘ação social’ [...]” (MEUCCI, 2020, p. 3), as três coleções analisadas - *Log In to English* (2013), *Students for Peace* (2015) e *Our Way* (2016) – são um exemplo representativo quanto à presença de imagens em um viés ilustrativo. Afinal, o público-alvo a que se destinam essas coleções é de pré-adolescentes e adolescentes, ou seja, alunos do Ensino Fundamental II.

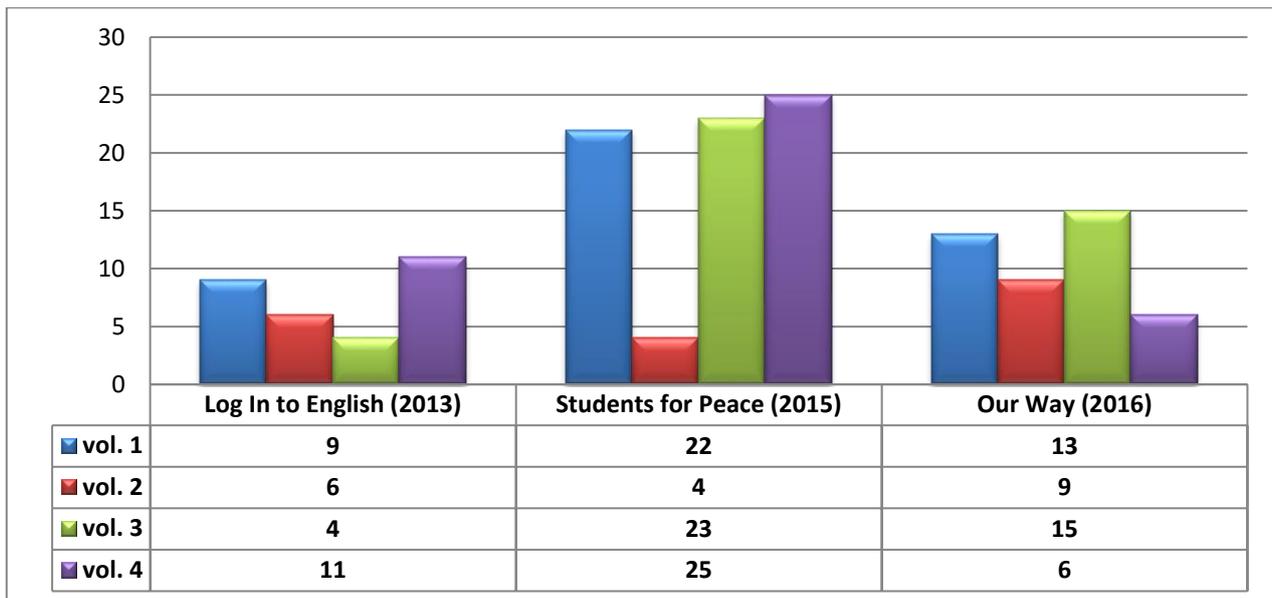
No entanto, ainda que esses apresentem uma boa qualidade visual e de impressão das imagens (isto é, são fotografias coloridas, em alta resolução), isso não é o suficiente para que despertem o interesse de aquisição. Como explica Oliveira (2008),

É função do livro didático fornecer subsídios para a construção de posicionamentos críticos que diminuam a letargia daqueles hoje enredados eletronicamente num “ritmo hiperativo em que se olha tudo e nada ao mesmo tempo” (DIMENSTEIN, 2006, p. C13). São os leitores acríticos, que repassam a outrem (grupos de interesse) seu direito e capacidade de escolher o que lhes é mais adequado, mais justo ou mais relevante. Uma percepção informada implica escolhas bem-feitas. Dessa forma, saber perceber para bem escolher é habilidade importante para a postura crítica. (OLIVEIRA, 2008, p. 92).

De modo que as orientações, que advém das legislações, projetos pedagógicos e propostas didático-pedagógicas, interferem na elaboração dos conteúdos dos livros e materiais didáticos, a tal ponto que “[...] é a partir da observação dos aspectos privilegiados pelas políticas educacionais que representações de mundo, de relações sociais, bem como sistemas de valores são pensados pelos diversos agentes envolvidos no processo educacional” (OLIVEIRA, 2008, p. 92), e assim, possam ser reproduzidos e perpetuados ao longo do tempo, interferindo e influenciando a engrenagem das relações de dominação e poder das quais fazem parte.

Então, dentro da proposta desse estudo em verificar a presença de imagens de idosos na ilustração das unidades didáticas, a fim de inferir o nível de importância dado à diversidade etária dentro dessa amostragem produzida no país, o resultado se expressou assim:

Gráf. 4. Quantidade de imagens de idosos presentes em cada uma das 3 coleções de Livros Didáticos de LI analisadas.



Fonte: Produzido pela autora.

Considerando as propostas de cada coleção, já apresentadas antes dessa discussão, não surpreende que a coleção *Students for Peace* tenha apresentado a maior quantidade total de imagens de idosos (74) e a coleção *Log in to English*, a menor quantidade (30).

Mesmo assim, para coleções cujos livros contemplam mais de 140 páginas cada um, a quantidade de imagens de idosos ainda é bem pouco expressiva. O que contraria a convicção do envelhecimento populacional mundial, cuja expectativa do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) aponta que esse grupo seja de 2 bilhões de pessoas, até 2050.

Reside nessas informações, portanto, elementos que demonstram a importância quanto à discussão sobre a diversidade etária dentro dos livros de LE, especialmente Língua Inglesa. Na medida em que eles instrumentalizam a construção do conhecimento, isso significa que há um compromisso potencial de transformação dos jovens em relação à compreensão sobre a população em que estão inseridos. Os alunos passam a ter oportunidade de novas perspectivas de discussão sobre as questões sociais pertinentes a cada faixa etária, como, por exemplo, lazer, cultura, esporte, saúde e renda.

Outro ponto a se destacar nas coleções analisadas é o fato de que são recentes, foram publicadas depois de 2010 e, portanto, concebidas em meio a inúmeras discussões socioeducacionais, a respeito de diversidade e inclusão; as quais, no caso brasileiro, emergiram a partir da Constituição Federal de 1988 e se firmaram com a LDB (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998).

Isso significa que elas já deveriam vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso da Língua Inglesa, por meio de novas maneiras de se expressar e de ver a vida, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de uma sociedade plural e de seu papel como cidadão dentro e fora de seu país.

Em relação às imagens de pessoas, sejam elas idosas ou não, presentes nas coleções, chama atenção o fato de que há a construção de um “estereótipo feliz e saudável”. Em geral, todos parecem felizes, saudáveis, em condições econômicas favoráveis; sem contar que, no caso dos idosos, as imagens são normalmente pequenas, sem maior destaque como outros grupos etários, conforme se pode ver nos exemplos a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é possível perceber, a relevância desse trabalho decorre primeiramente, do fato de que:

Não seria necessário recorrer à literatura para inferir que, no sistema educacional, os alunos de nível fundamental e médio são provavelmente os mais vulneráveis à influência de aspectos ideológicos, justamente por ainda se encontrarem naquele estágio de formação onde o sistema de valores é objeto sensível de moldagem a ideologias, permeável a tendenciosidades e estereótipos, cujos filtros são ainda pouco refinados e cujos alicerces não dispõem ainda de amarras mais sólidas. (OLIVEIRA, 2008, p. 95).

Por se tratar de indivíduos em fase de formação sócio cognitiva é necessário, por parte de o professor avaliar com mais critério a escolha do material didático, especialmente o livro; tendo em vista que os

[...] livros didáticos constituem fontes complexas que, conforme discriminou Puelles-Benitez (2013), se situam entre as dimensões pedagógicas, sociais, políticas e comerciais; ora vistos como bens e mercadorias culturais, ora percebidos como instrumentos doutrinários ou emancipatórios, alvo de censura ou de políticas públicas de distribuição. (MEUCCI, 2020, p. 2).

De modo que o docente como condutor do processo de ensino/aprendizagem deva concentrar-se na capacidade de construir um multiletramento, que se caracterize pela diversidade, pela criticidade, pelo equilíbrio ideológico, pela sensibilidade de escolhas. Ou seja, que não se distancie daquilo que já é proposto dentro e fora de seu país. Afinal, os livros escolares

[...] não dizem apenas respeito ao fenômeno escolar, mas são também recursos valiosos para o entendimento de processos sociais relacionados à vida intelectual mais abrangente. São meio privilegiado que permite vislumbrar certas dinâmicas de produção e repercussão social do repertório cultural e científico em uma determinada sociedade. (MEUCCI, 2020, p. 3).

Considerando que a sociedade vive cada dia mais o acirramento da individualização na sociedade pós-moderna e sua influência na identidade e no comportamento contemporâneo, fazer com que o aluno tenha possibilidade de perceber e vivenciar a diversidade durante a construção do seu conhecimento é fundamental para se romper com o ciclo de distanciamento que tem se estabelecido entre as pessoas, inclusive dentro das próprias famílias; bem como, com as manifestações de preconceito e intolerância etária.

Promover a representatividade de elementos que possam restaurar a compreensão de que a vida é bem mais do que o agora, ou seja, há um ciclo– nascer, crescer, envelhecer e morrer -, torna-se fundamental; visto que, a individualização presente na contemporaneidade tornou o comprometimento social bem mais restrito, ele não é mais com a sociedade em seu todo, mas com os indivíduos e a comunidade.

Então, propor a discussão em torno da concepção de que “[...] pela imagem eu me aproximo do outro [...]” (BELMIRO, 2000, p. 14), torna possível a construção de uma consciência e reflexão-crítica, no âmbito dos livros didáticos de Língua Estrangeira, uma ferramenta importante na contestação quanto à naturalização da baixa representatividade da diversidade etária e de sua

estereotipização; bem como, sobre os impactos que isso pode ocasionar no processo de ensino/aprendizagem ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- AMOS, E. (org.). *Students for peace*. São Paulo: Moderna, 2015a. 144 p. (4 volumes).
- AMOS, E. *Students for peace*. Manual do professor. São Paulo: Moderna, 2015b. 112 p. (4 volumes).
- AMOS, E.; PRESCHER, E.; PASQUALIN, E. *Our way*. 8. ed. São Paulo: Moderna, 2016a. 144 p. (4 volumes).
- AMOS, E. *Our way*. Manual do professor. 8. ed. São Paulo: Moderna, 2016b. 48 p. (4 volumes).
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 120 p.
- BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de português. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, ano 21, n. 72, p. 11-31, ago. 2000.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.
- CARLOS, E. J. O texto em questão: re-significação conceitual e implicações pedagógicas. *Conceitos*, João Pessoa, PB, v. 5, n. 8, p. 61-73, 2002.
- CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 127-133.
- CELANI, M.A.A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

COELHO, L. P.; MESQUITA, D. P. C. de. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. *Entreletras*, Araguaína, TO, v. 4, n. 1, p. 24-34, jan./jul. 2013.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies: an international journal*, Singapore, v. 4, p. 164-195, 2009.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. 248 p.

FUNDO POPULACIONAL DAS NAÇÕES UNIDAS. *Envelhecimento no século XXI: celebração e desafio*. Nova York: UNFPA, 2012. Londres: HelpAge International, 2012. Disponível em: https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Portuguese-Exec-Summary_0.pdf. Acesso em: 06 abr. 2019.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. C. Memória e representação: imagens nos livros didáticos de física. *Ciências e Cognição*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 69-83, dez. 2010.

GUIMARÃES, E. Linguagem verbal e não verbal na malha discursiva. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 124-135, jul./dez. 2013.

KUMARAVADIVELU, B. (Re)visioning language teacher Education. In: _____. *Language teacher education for a global society*. New York, UK: Routledge, 2012. p. 1-19.

LOPES, L. P. M. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (org.). *Linguística aplicada: um caminho com muitos acessos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 11-24.

MARTIN, J.R. Construing knowledge: a functional linguistic perspective. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J.R. *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. London: Continuum, 2007.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. *Dicionário interativo da educação brasileira*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/pnld-programa-nacional-do-livro-didatico/>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

MEUCCI, S. Os livros didáticos da perspectiva da sociologia do conhecimento: uma pro-posição teórico-metodológica. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, PR, v. 20, p. 1-18, 2020.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 184-205, ago./dez. 2014.

OLIVEIRA, E.; SOUZA, M. L. Multiculturalismo, diversidade cultural e direito coletivo na ordem contemporânea. *Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais*, Curitiba, v. 3, n. 16, p. 121-139, 2011.

OLIVEIRA, S. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 47, n. 1, p. 91-117, jan./jun. 2008.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

RAJABI, S.; KETABI, S. Aspects of cultural elements in prominent english textbooks for efl setting. *Theory and Practice in Language Studies*, Finland, v. 2, n. 4, p. 705-712, apr. 2012.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? Tradução de Almiro Pisetta. In: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. 384p.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.

SANTOS, R. M. Formação artística, percepção semiótica e o signo simbólico. *Revista Farol*, Vitória, ES, n. 16, p. 37-47, 2016.

SEVERINO, T. A. Imagem e imaginário social na pós-modernidade. *Revista Ciclos*, Florianópolis, SC, v. 4, n. 8, p. 81-91, 2017.

SOUSA, S. M.; TEIXEIRA, L. Contribuições da semiótica às práticas de multiletramento. *Estudos Semióticos*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 46-62, dez. 2019.

TEIXEIRA, C. S.; RIBEIRO, M. A. A. Ensino de língua estrangeira: concepções de língua, cultura e identidade no contexto do ensino/aprendizagem. *Linha d'Água*, São Paulo, v. 1, n. 25, p. 183-201, 2012.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. *A elaboração de materiais para cursos de idiomas*. São Paulo: SBS Editora, 2005. 86 p.

VALVERDE, I. *Log in to english*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013a. 144 p. (4 volumes).

VALVERDE, I. *Log in to english*. Manual do professor. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013b. 48 p. (4 volumes).

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de Língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 30, p. 1-14, jul./set. 2009.



Submissão: 14 de junho de 2020
Avaliações concluídas: 02 de junho de 2021
Aprovação: 03 de agosto de 2021

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

ROCHA, Alesandra Leles. O papel da representatividade etária nas coleções de livros didáticos de língua inglesa. *Revista Temporis [Ação]* (Conexões Multidisciplinares em Educação). Cidade de Goiás; Anápolis. v. 21, n.2, p. 1-26, e-210206, jul./dez., 2021. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>>. Acesso em: <inserir aqui a data em que você acessou o artigo>