

Como línguas estrangeiras são apresentadas aos alunos do Ensino Médio? Reflexões sobre as páginas iniciais de materiais didáticos

How are foreign languages presented to high school students? Reflections on the first pages of teaching materials

Juliana de Sá França

Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Docente efetiva da graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* Marechal C. Rondon

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0483-6393>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1237331888381691>

E-mail: julianadesa@gmail.com

Franciele Luzia de Oliveira Orsatto

Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Docente efetiva das áreas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa do Instituto Federal do Paraná – IFPR, *campus* Cascavel

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1849-1912>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9978871472450250>

E-mail: franciele.orsatto@ifpr.edu.br

Resumo

Considerando os objetivos e as orientações para o ensino de línguas estrangeiras presentes em documentos como os PCNs (1998), as OCN (2006) e a BNCC (2018) – que preconizam a formação integral do aluno, celebram a diversidade (linguística, social e cultural) e se distanciam de uma visão meramente instrumental da língua –, o presente trabalho visa a refletir sobre como se dá a apresentação dos idiomas inglês e espanhol aos discentes, do 1º ano do Ensino Médio, por meio da análise das unidades introdutórias de livros didáticos. Para tanto, tomaram-se como objetos de pesquisa o primeiro volume das coleções *Way to go* (língua inglesa) e *Sentidos* (língua espanhola), adotadas por escolas da rede pública do oeste do Paraná e recomendadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2018. Por ser uma teoria que observa o discurso e sua relação com a exterioridade constitutiva, permitindo confrontar dizeres e silenciamentos, a Análise de Discurso de linha francesa (AD) foi tomada como sustentáculo teórico para as reflexões. Partiu-se do pressuposto de que, independentemente da “intenção” de quem se atribui a autoria de uma produção discursiva – no caso, o livro didático –, efeitos de sentido são construídos. Considera-se que o livro didático não é o único responsável pela forma como o ensino se desenvolve em sala de aula; por outro lado, sabe-se que ele é um guia importante nesse processo e daí decorre a decisão de examiná-lo com minúcia. Espera-se contribuir para que, identificando limitações/deslizes das obras, seja possível pensar em formas de explorar o que está além desses limites.

Palavras-chave: Livro didático. Língua estrangeira. Ensino Médio.

Abstract

Considering the objectives and guidelines for the teaching of foreign languages present in documents like PCNs (1998), OCN (2006) and BNCC (2018) - which advocate the integral education of the student, celebrate diversity (linguistic, social and cultural) and distance themselves from a merely instrumental view of the language -, this work aims at reflecting on how to introduce the English and Spanish languages to students, from the 1st year of high school, by analyzing the introductory units of textbooks. For this purpose, the first volume of Way to go (English language) and Sentidos (Spanish language) collections, adopted by public schools in western Paraná and recommended by the National Book and Didactic Material Program (PNLD, 2018), were taken as research objects. As it is a theory that observes the discourse and its relation with the constitutive exteriority, allowing to confront sayings and silences, the French Discourse Analysis was taken as a theoretical support for the reflections. This work assumes the assumption that, regardless of the “intention” of whoever attributes the authorship of a discursive production - in this case, the textbook -, effects of meaning are constructed. It is considered that the textbook is not the only one responsible for the way teaching develops in the classroom; on

FRANÇA, Juliana S.; ORSATTO, Franciele L. O. Como línguas estrangeiras são apresentadas aos alunos do Ensino Médio? Reflexões sobre as páginas iniciais de materiais didáticos. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 243-266, jul./dez. 2021.

the other hand, it is known that it is an important guide in this process and that is the reason for the decision to examine it in detail. By identifying constraints / slips in the materials, it is hoped to contribute to think about ways to explore what is beyond those limits.

Keywords: Textbook. Foreign language. High school.

Data de submissão: 10/05/2021 | Data de aprovação: 29/09/2021

1 Introdução

Há muitas décadas, o livro didático (doravante, LD) tem ocupado, no cenário educacional brasileiro, um papel relevante, funcionando como mediador no processo de ensino e de aprendizagem. Trata-se não apenas de um importante instrumento na prática docente, mas de, em muitos casos, o recurso central – e talvez único – a ser utilizado. Nas palavras de professores, o LD facilita o trabalho docente, apresentando uma “rota” a ser seguida; permite fácil acesso a textos para se estudar em casa, além de ter um apelo visual que causa o interesse do aluno e de trazer informações culturais (BRAGA, 2014). Ainda de acordo com Braga (2014), o material é visto como algo bastante positivo e bem-vindo à escola pública, mesmo por aqueles que têm críticas a apontar.

A relevância do LD também pode ser observada quando se analisa o mercado editorial: trata-se do gênero mais vendido no Brasil, representando, em 2018, 52% das vendas, levando em conta tanto a aquisição por parte do mercado privado quanto pelo governo (SHAW, 2020). Essa representatividade evidencia questões econômicas na relação que se estabelece com o LD, envolvendo editoras, governo e profissionais da educação que o utilizam. Desde a década de 1980, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) apresenta-se como uma forma de legislar e controlar a produção e a circulação de LDs no Brasil, o que revela a força dessa relação.

O LD não é um portador neutro de conteúdos e atividades, mas, antes de tudo, um objeto simbólico, construído a partir de interesses diversos e utilizado a partir de determinadas condições de produção, em que discursos permeados pela ideologia se manifestam. Sendo assim, é mister considerar seu papel na sala de aula de Língua Estrangeira (LE). Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao trazer uma reflexão sobre por que se ensina a língua inglesa, tal ensino propicia a criação de “novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BRASIL, 2018, p. 241). Ainda que sejam apagadas outras LEs que não o inglês, diante da ausência de outro documento atual no âmbito federal que norteie as práticas escolares, considera-se que as orientações da BNCC poderiam ser estendidas/adaptadas para o ensino das demais LEs que, apesar das últimas alterações na LDB, continuam integrando a grade curricular de determinadas localidades e reivindicando espaço nos currículos, como é o caso da língua espanhola¹.

¹ A esse respeito, ressaltam-se as ações do Movimento #FicaEspanhol, que reivindica a permanência da oferta de Língua Espanhola na Educação Básica.

Diante disso, surgem alguns questionamentos: estaria o LD atendendo essas orientações? O que está subjacente aos textos (sejam eles verbais ou não verbais) e atividades apresentadas pelo LD, entre o dito e o não dito, considerando os objetivos do ensino de língua estrangeira e as condições de produção em que esse ensino ocorre? E, por fim, o questionamento central deste trabalho: como as LEs são apresentadas aos alunos do Ensino Médio?

Para explorar possíveis respostas a essas perguntas, tomou-se como objeto de pesquisa o primeiro volume das coleções *Way to go* (FRANCO; TAVARES, 2016) e *Sentidos* (FREITAS; COSTA, 2016), de língua inglesa e de língua espanhola respectivamente, adotadas por escolas da rede pública do oeste do Paraná e recomendadas pelo PNLD de 2018. A Análise de Discurso (AD) de linha francesa – por compreender a língua como trabalho simbólico, examinando o texto a partir da relação com sua exterioridade discursiva, isto é, sócio historicamente situado – é o sustentáculo teórico de que se parte e ao qual são acrescidas outras reflexões. Mussalim (2012), aludindo a Maingueneau (1997), explica que, por tentar compreender a língua a partir de conjunturas históricas e sociais, a AD caracteriza-se como uma área de contornos instáveis, pois, além de considerar a base linguística, estabelece contatos com a Sociologia, História, Filosofia, etc, na tentativa de analisar a produção de efeitos de sentidos.

Primeiramente, apresenta-se a análise das páginas iniciais da obra *Sentidos*. Entende-se que o 1º ano do Ensino Médio pode representar, na escola pública, o primeiro contato formal do aluno com a língua espanhola, uma vez que o inglês costuma ser a LE contemplada no Ensino Fundamental II. Apesar disso, considera-se que as semelhanças entre o espanhol e o português e a posição geográfica do Brasil podem produzir no estudante a sensação de familiaridade com a língua espanhola. Na sequência, apresenta-se a análise da obra *Way to go*, que leva em conta o fato de, em geral, os alunos já terem tido contato com a língua inglesa nas séries anteriores e/ou em ambientes extraescolares. Com a BNCC (2018), o ensino de inglês tornou-se obrigatório nas séries finais do ensino fundamental até o final do Ensino Médio a partir do ano letivo de 2020; antes disso, a escolha da LE ficava a cargo das redes de ensino. Por fim, apresentam-se considerações a respeito das duas obras em análise, identificando pontos em comum e em divergências.

2 *Sentidos*: a língua pelo viés cultural

Figurando pela primeira vez entre as obras de língua espanhola aprovadas pelo PNLD, a coleção didática *Sentidos en lengua española* abre cada um de seus volumes com um texto de apresentação que busca situar o leitor quanto a dois pontos principais: a proposta educativa que orienta o material e os impactos almejados sobre a formação do alunado.

Em relação ao primeiro aspecto, *Sentidos* assume compromisso em prol da promoção da educação linguística, perspectiva que enfatiza o papel da língua como mediadora de práticas sociais situadas. Vê-se, assim, que o material não concebe a língua como neutra, transparente ou um simples instrumento de comunicação, mas a posiciona em sua

necessária articulação com o histórico, ou seja, alinha-se a um entendimento que não a compreende como um sistema fechado em si mesmo e, sim, como “a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas” (ORLANDI, 2015, p. 14).

Condição necessária para a aprovação das coleções didáticas, percebe-se que o discurso do LD se alinha às disposições do Edital 04/2015, que versa sobre o chamamento de obras para o PNLD 2018, onde se lê que o LD precisa “estar comprometido com um ensino que supere uma visão tecnicista da língua, limitada a explicações gramaticais ou repetições descontextualizadas” (BRASIL, 2015, p. 34). *Sentidos* explicita a “reflexão sobre a linguagem” como forma de aproximação do estudante com práticas sociais. O ato de “refletir” implica análise detida e aprofundada sobre algo – neste caso, a própria linguagem –, gerando a expectativa de que os encaminhamentos propostos pelo material se distanciarão de práticas mecânicas/estruturalistas, observadas, durante muito tempo, em manuais didáticos e que, apesar das discussões mais atuais, continuam reverberando em algumas práticas pedagógicas.

Corroborando o posicionamento assumido, o LD chama a atenção para a necessidade de situar a materialidade discursiva, mobilizada no interior de suas páginas, de modo a favorecer a construção do pensamento crítico do estudante, que realizará “atividades de compreensão e de produção de textos escritos e orais” (FREITAS; COSTA, 2016, p. 3). A preocupação do LD representa um avanço quanto a práticas descritas por Grigoletto (1999a), que, ao analisar materiais na década de 90, observou a falta da indicação aos estudantes dos propósitos de encaminhamentos ou dos textos mobilizados, como se os sentidos daquelas proposições fossem transparentes aos alunos. Assim, considera-se pertinente o destaque dado por *Sentidos* a este ponto, uma vez que assinala ao discente a opacidade da língua e o impele à interpretação – à produção de sentidos – a partir do entendimento do texto em língua espanhola como materialidade simbólica ou, como afirma Orlandi (2015, p. 14), pensando “o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem”.

Por sua vez, a construção de sentidos pautada na reflexão crítica, por meio da exposição do estudante a diferentes materialidades discursivas, como é anunciada por *Sentidos*, converte-se, irremediavelmente, em um exercício de alteridade, já que “ao significar, nos significamos [...]. Os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção de sujeitos” (ORLANDI, 2016, p. 205).

Se o trabalho com a linguagem, proposto pelo LD, está pautado nas práticas sociais e na superação de visões redutoras sobre a língua, parece natural que a abordagem do componente curricular “espanhol” não ocorra de forma cerceada – demarcando fronteiras para a disciplina e voltando-se apenas sobre ela mesma. Desse modo, *Sentidos* afirma reivindicar a interlocução com outros saberes do currículo para a efetivação de sua proposta, revelando uma perspectiva interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem, tal qual orienta o PNLD 2018: “a construção do conhecimento só é possível quando se

rompem os limites estritos do componente curricular porque é a construção coletiva a que garante ultrapassar visões redutoras e segmentadas sobre o mundo” (BRASIL, 2015, p. 39).

A esse respeito, o LD enaltece a articulação entre o espanhol e outras línguas que compõem a grade curricular, destacando a portuguesa, cuja “relação é muito mais intensa” (FREITAS; COSTA, 2016, p. 3). Corroborando este entendimento, Leffa e Irala (2014) declaram a necessidade de mobilizar saberes que se complementam e que, ao articular língua materna e LE² no processo de ensino-aprendizagem, verifica-se “uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22).

O papel assumido pelo sujeito aluno, nesta mirada, é de protagonismo, uma vez que é instigado a assumir uma postura ativa, não só relacionada às demandas sociais, como também frente ao encontro entre as línguas, no sentido de “desestrangeirizar” aquilo que, em um primeiro momento, lhe é distante. Na mesma esteira, Revuz (2016) argumenta que o processo de aprendizagem de um novo idioma problematiza aquilo que já se inscreve nos sujeitos por meio da língua materna:

Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. [...] É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um “instrumento”, que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas. Essas reações se esclarecem um pouco se for levado em consideração que o aprendiz, em seu primeiro curso de língua, já traz consigo uma longa história com *sua* língua (REVUZ, 2016, p. 217, grifos da autora).

Vê-se, assim, que a aprendizagem de espanhol instiga a reflexão em torno da relação do aluno com a língua portuguesa e, por consequência, aquilo que é inerente a ela – aspectos sociais, culturais, ideológicos – e que também constitui os sujeitos. Na mesma perspectiva, Payer e Celada (2016) afirmam que, ao lidar com outro idioma, o sujeito revisita o seu próprio e transita entre eles, na “dinâmica de processos de identificação pelos quais a *língua* se deixa conhecer/explorar em outros planos e dimensões” (PAYER; CELADA, 2016, p. 9, grifo das autoras).

Avalia-se, neste trabalho, como salutar a postura anunciada por *Sentidos*, que reivindica, para o processo de ensino-aprendizagem de espanhol, a presença do português. Situando sua prática a partir da educação linguística e da interdisciplinaridade, o LD gera a expectativa da superação de abordagens redutoras que, não raro, simulam a articulação entre as duas línguas apenas para destacar diferenças de ordem estrutural/lexical – como as populares listas de heterossemânticos, conhecidos como “falsos amigos” –, apagando a complexa rede de filiações e sentidos desencadeada pela relação entre o novo – a LE – e o já conhecido – a língua materna.

² Ressalva-se, aqui, que os autores propõem a substituição da expressão “língua estrangeira” por “língua adicional” de modo a enfatizar que “trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22).

A percepção de uma proposta que trata de maneira mais aprofundada a relação entre as duas disciplinas/línguas é ratificada quando se retomam os objetivos do material didático anunciados aos alunos: “ampliar sua percepção sobre o mundo e sobre você mesmo/a, aspecto essencial para promover a construção de sua cidadania” (FREITAS; COSTA, 2016, p. 3). Como tem-se argumentado até aqui, a relação entre o Espanhol e o Português pode favorecer a reflexão crítica do estudante sobre as línguas que o constituem como sujeito, tal qual se lê no Edital 04/2015.

Além disso, o LD retoma o discurso da promoção da cidadania por meio do processo de ensino-aprendizagem de línguas, tema que, ao longo dos anos, tem sido mobilizado e reiterado em distintos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Orientações Curriculares Nacionais (2006) e, mais recentemente, a BNCC (2018), além do próprio PNLD. Distanciando-se de concepções mais estritas relacionadas ao termo “cidadania” – como as que o associam apenas a civismo ou a nacionalismo –, *Sentidos* acena para aquela que relaciona os sujeitos a lugares/posições que ocupam na sociedade e questiona tais posições, uma vez que, como já mencionado anteriormente, o LD convida o aluno à reflexão. Dessa forma, produz-se um efeito de sentido de que a prática pedagógica em favor da construção da cidadania, anunciada pela publicação, é consonante ao viés assinalado por Gimenez (1999), para quem o trabalho com a LE em prol da cidadania deve:

criar condições para uma nova forma de diálogo, que estabeleça relações horizontais entre cidadãos, que criemos uma mentalidade de exercício da linguagem que nos aproxime ao invés de nos distanciar, que favoreça o público e não o particular, que esteja aberto a alternativas, que re-elabore constantemente o que é o bem comum (GIMENEZ, 1999, s. p.).

Embora se mostre engajado no estímulo à formação cidadã do educando, a apresentação do LD ressalva que ele não se constitui como o único recurso a ser mobilizado em prol da educação linguística em língua espanhola. Ao se colocar como um elemento a mais, o material rechaça concepções vigentes não só na esfera escolar, que creditam aos LDs papel central nas salas de aula, conforme já advertido por Souza (1999), e assume sua própria incompletude, que “não deve ser pensada em relação a algo que seria (ou não) inteiro, mas antes em relação a algo que não se fecha” (ORLANDI, 2012, p. 11). *Sentidos* impele, assim, professor e aluno a superarem o papel de *consumidores* do LD e assumirem uma postura autônoma no que tange à sua própria relação com a língua espanhola, buscando estabelecer relações para além daquelas mediadas pelo material.

O não cerceamento das possibilidades pedagógicas e das relações possíveis de serem estabelecidas com o espanhol é reiterado ao final do texto de apresentação, em que se lê: “convidamos você a conhecer um pouco mais de Espanhol!” (FREITAS; COSTA, 2016, p. 3). Além de considerar outras fontes para o aprendizado/conhecimento da língua, afastando-se do entendimento de que o LD é “um lugar no qual os sentidos se fecham, se completam” (GRIGOLETTO, 1999a, p. 69), *Sentidos* pauta-se no pressuposto de que o aluno já possui informações/conhecimento acerca do idioma. Entre outras razões, este pressuposto pode estar assentado na proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola ou em conteúdos

referentes ao espanhol abordados em outras disciplinas, por exemplo, mas está pautado, sobretudo, no entendimento de que o aluno e a bagagem que ele traz consigo ocupam papel central na construção/ampliação do conhecimento. Estudante e sua história são considerados e, nos termos do LD, convidados a participarem de uma proposta de estudo da língua espanhola que se pretende engajada e reflexiva.

Para Grigoletto (1999a), o mercado editorial tende a repetir formas de organização/propostas que foram bem recebidas pelo público escolar e o material em tela não está imune a isso. Ponto comum entre LDs de espanhol, a primeira unidade de didáticos da disciplina costuma tocar no tema da diversidade de povos que falam a língua. Normalmente, nas páginas de abertura do primeiro volume das coleções, observa-se a presença de um mapa, de grandes proporções, que destaca em cor diferenciada e nomeia cada um dos 21 países, oficialmente, hispano-falantes. Assim, um mapa também abre a primeira unidade de *Sentidos*, entretanto por meio de uma abordagem distinta da observada em outras coleções, pois, como pontua Orlandi (2016), é possível criar condições de trabalho que intervenham sobre o repetível de modo a “trazer a elaboração, a formulação nova, o deslocamento” (ORLANDI, 2016, p. 208).

Na verdade, o mapa divulgado por *Sentidos* é a obra “*América Invertida*”, do uruguaio Joaquín Torres García. Sem demarcar as fronteiras geográficas entre as nações, a imagem subverte as posições tradicionais de “norte” e “sul” ao posicionar a América do Sul ao norte. O apelo visual exercido pela obra, mais do que apenas chamar a atenção do estudante, retoma, pelo seu simbolismo, discursos sobre o resgate da identidade e da necessidade de valorização latino-americana frente a posicionamentos que tendem a apagar sua cultura e sua história. Conforme Torres García:

En realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte (TORRES GARCIA, 1941 *apud* RED ACADÉMICA URUGUAYA, 1999).

A materialidade não-verbal não é mobilizada de forma ingênua por *Sentidos* e faz com que irrompam no LD discursos que remetem a processos políticos e sociais que conformam a história dos países sul-americanos. Sobre o tema da imagem, Ribeiro (2017) argumenta que as distintas modalidades de colonização observadas no continente americano produziram consequências sobre a comunicação entre as nações, que não conviveram de forma mais estreita, pois se relacionavam apenas com as metrópoles coloniais. Para o pesquisador, essa falta de comunicação continua reverberando: “Ainda hoje, nós, latino-americanos, vivemos como se fôssemos um arquipélago de ilhas que [...] voltam-se mais para fora, para os grandes centros econômicos mundiais, do que para dentro” (RIBEIRO, 2017, p. 17).

No que tange ao ensino de espanhol, as Orientações Curriculares Nacionais (2006) já assinalavam, desde os anos 2000, a necessidade de reflexão sobre a pluralidade inerente aos países hispano-falantes, numa tentativa de superar abordagens pedagógicas que pareciam

“*moverse en una sola dirección - desde el ‘centro’ peninsular hacia la ‘periferia’ mundial*” (BRASIL, 2006, p. 135). Coadunando este entendimento, está o Edital 04/2015 que, entre os critérios para aprovação de obras didáticas, anuncia observar se ocorre o favorecimento de “acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na LE, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam” (BRASIL, 2015, p. 39). Focalizando a abertura da unidade sobre o contexto latino-americano, *Sentidos* parece compartilhar das preocupações manifestadas nos documentos oficiais.

Destaca-se, ainda, que a reprodução de “*América Invertida*” aparece associada ao enunciado “*Una lengua, muchos pueblos*”, que atua como título da unidade e, por isso, também ocupa posição de destaque no layout da página. Um olhar apressado, focalizando apenas a materialidade verbal destacada, poderia sugerir, equivocadamente, certa homogeneidade entre distintas nações, que, apesar possuírem semelhanças relativas à constituição sócio-histórica, possuem particularidades. A explicitação do tema, no entanto, rechaça possibilidades da produção de tal efeito de sentido, anunciando que se pretende abordar “*la lengua española y las culturas hispánicas*”. A flexão de número demarca que o LD compreende a diversidade cultural inerente à língua.

Considera-se, assim, que a abertura da unidade propõe, ao estudante - e, por extensão, ao professor - o início de uma caminhada pela língua espanhola com forte apelo de engajamento social, questionando sentidos estabilizados pela memória e (re)significando a própria condição de sujeito ao instigar o aluno a refletir sobre sua identidade como latino-americano, ou seja, um percurso atrelado a gestos de interpretação. Trata-se do estabelecimento de uma relação menos ingênua com a LE, ao mesmo tempo em que se busca despertar e favorecer o interesse do aluno para seu próprio processo de constituição identitária.

As quinze páginas que compõem a primeira unidade do LD não apresentam encaminhamentos voltados especificamente para a metalinguagem e privilegiam a discussão de temas culturais e sociais referentes a distintos países hispano-falantes. O pontapé para esse trabalho se dá a partir da sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre nove personagens da cena artística hispânica. Destaca-se que não se trata de figuras (re)conhecidas ou demasiadamente populares no Brasil, como Shakira, por exemplo. Interpreta-se a eleição das personalidades como uma forma de *Sentidos* desvencilhar-se do senso comum ou de simplificações associadas ao espanhol, que é, para os brasileiros, “uma língua singularmente estrangeira”, segundo Celada (2002).

O eixo da unidade se desenvolve a partir da retomada de cinco destas personalidades, que são focalizadas, de modo individual, em seções. É o caso da cantora peruana Victoria Santa Cruz, do artista plástico boliviano Roberto Mamani Mamani, da cantora equato-guineense Nelida Karr, do artista plástico equatoriano Oswaldo Guayasamín e do escritor espanhol Federico García Lorca. Nas seções, a mirada não se volta apenas para aspectos pertinentes à biografia dos artistas, mas, sobretudo, para a promoção de discussões/reflexões sobre temas relevantes tanto para as sociedades contemporâneas

como para a formação crítica do estudante. Vê-se que o material mobiliza representantes de distintas localidades, oriundas dos três continentes em que o espanhol é idioma oficial, numa tentativa de traçar um panorama sobre manifestações culturais variadas pertencentes a países hispano-falantes.

Cada seção é acompanhada por um “*desafio*” relacionado ao país de origem do personagem focalizado naquele momento. Trata-se de cinco questões relacionadas a aspectos sociais e geográficos, como línguas oficiais, forma de governo, capital, etc. São perguntas bastante pontuais e que, de modo geral, não exigem trabalho interpretativo/reflexivo, mas possibilitam agregar informações básicas acerca de regiões, por vezes, apagadas tanto nos meios midiáticos como nos LDs, a exemplo da Guiné Equatorial. O “*desafio*” é ilustrado com um recorte do mapa-múndi, que destaca a localidade em tela, e a reprodução de uma fotografia de um ponto turístico, normalmente, da capital do país.

Correspondendo às orientações do PNLD sobre oportunizar o “acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com as culturas estrangeiras e nacionais” (BRASIL, 2015, p. 40) e de reunir “variedade de gêneros do discurso” (BRASIL, 2015, p. 39), as seções contemplam diferentes materialidades discursivas - orais, escritas e imagéticas - a partir da exposição de um produto do trabalho intelectual da personalidade em foco. Dessa forma, poemas e pinturas, por exemplo, atuam como mote para a proposição de encaminhamentos didáticos de cunho interpretativo-reflexivo, que tocam em questões como o racismo, por meio da poesia musicalizada “*Me gritaron negra*”; características dos povos pré-colombianos pela reprodução do quadro “*Encuentro con la Pachamama*”; respeito às diferenças pelo fragmento de uma notícia; e a diversidade cultural hispânica como um todo por meio do conjunto de obras mobilizadas.

Os encaminhamentos que seguem os textos visam explorar a compreensão leitora e fomentar a reflexão crítica. Não se verifica o objetivo de deter-se sobre o estudo de formas linguísticas, em uma perspectiva estrutural, mas, sim, se observa o estímulo à construção de sentidos a partir da consideração das condições de produção e do uso de diferentes estratégias, como a formulação de inferências e a identificação de relações interdiscursivas e intertextuais. Abaixo, expõem-se algumas das questões apresentadas pelo material:

(1) *Escucha la tercera parte del poema. ¿Qué efecto produce la repetición de las palabras “negra” y “negro”?* (FREITAS; COSTA, 2016, p. 12).

(2) *Ahora observa el siguiente cuadro de Roberto Mamani Mamani. Luego, discute con tus compañeros: ¿creen que el poema refleja el tema del cuadro? Justifiquen su respuesta* (FREITAS; COSTA, 2016, p. 14).

(3) *¿Qué relación encuentras entre el título de los cuadros y el de la serie a que pertenecen?* (FREITAS; COSTA, 2016, p. 19).

(4) *¿A quiénes se refiere la autora del texto con “audiencia hispanoparlante”?* (FREITAS; COSTA, 2016, p. 16).

Embora o questionamento 1 chame a atenção do aluno para duas palavras de modo específico, percebe-se que não há uma preocupação em categorizá-las ou em explorar aspectos estritamente linguísticos. Os termos são abordados para que o discente pense sobre a função que exercem na construção de efeitos de sentidos, articulando-os ao

contexto global do poema. Por sua vez, os questionamentos 2 e 3 demonstram o encadeamento entre os exercícios propostos, pois retomam momentos anteriores da subseção e solicitam a observação e a reflexão sobre aspectos comuns entre diferentes textos apresentados. Trata-se, portanto, de “acessar os discursos para refletir e não apenas reproduzir” (ORLANDI, 2016, p. 209).

A questão 2 sinaliza, ainda, para uma prática recorrente ao longo da unidade: a proposição da construção coletiva do conhecimento por meio do trabalho em grupos. O encaminhamento corresponde, também, às prerrogativas da BNCC, em que se indica que, na etapa do Ensino Médio, as práticas educacionais devem promover o diálogo, “possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos” (BRASIL, 2018, p. 466).

Por fim, a pergunta 4 requer que os estudantes reconheçam o significado de uma expressão a partir de seu uso no texto, num movimento que não pretende a simples tradução dos termos. Sobre esse aspecto, cumpre mencionar que não se verifica, no LD, *boxes* ou subseções visando a elucidação de vocabulário por meio de glossários, gesto que pode ser entendido como uma ratificação da postura de *Sentidos* de compreender a língua a partir das práticas sociais e não de modo descontextualizado.

Registra-se a tentativa do LD de estabelecer relações entre os temas tratados e o contexto brasileiro, requerendo do estudante o exame crítico tanto do conteúdo aportado nas subseções quanto de seu entorno para a construção de um ponto de vista. É o que se vê em questões, como:

(5) *¿Crees que es relevante en Brasil el tema del poema, considerando las características de nuestra sociedad? ¿Por qué?* (FREITAS; COSTA, 2016, p. 12).

(6) *Brasil es también un país conformado por muchas culturas. ¿Puedes nombrar algunas de ellas? ¿Crees que, a pesar de la diversidad todos somos uno, como afirma Nelida Karr sobre Guinea Ecuatorial? ¿Por qué?* (FREITAS; COSTA, 2016, p. 17).

(7) *¿Con qué culturas brasileñas te sientes identificado? ¿Por qué?* (FREITAS; COSTA, 2016, p. 17).

(8) *A partir de lo que has visto y oído, ¿crees que hay puntos en común entre Ecuador y Brasil? En caso afirmativo, ¿cuáles?* (FREITAS; COSTA, 2016, p. 20).

Das quatro perguntas reproduzidas acima, três empregam o verbo “*crear*”, em um gesto que, explicitamente, reivindica as impressões do aluno acerca do tema, abrindo espaço para a leitura polissêmica em sala de aula e ultrapassando aquilo que Grigoletto (1999b, p. 81) qualifica como atividades de “mero reconhecimento de conteúdo factual”. Apesar de reivindicarem o posicionamento pessoal, os questionamentos reclamam por uma justificativa e impelem o estudante a estabelecer relações entre o texto, sua experiência pessoal e as condições sociais de seu entorno. Encaminhamentos como estes produzem a aproximação entre os temas tratados em sala de aula e o contexto social em que se insere o aluno, possibilitando a construção de sentidos a partir do encontro entre texto, sujeitos e história, demonstrando que “o sentido está (sempre) em curso” (ORLANDI, 2012, p. 11).

Também em uma perspectiva de aproximação entre o contexto brasileiro e a discussão empreendida, *Sentidos* abre a última seção para explorar a questão da latinidade por meio da canção “*Soy loco por ti, América*”, gravada pelo brasileiro Caetano Veloso e pela cubana Célia Cruz, artista que não figura entre as nove personalidades mobilizadas ao início da unidade. O LD indaga sobre a relação entre o Brasil e demais países latino-americanos e finaliza com a provocação: “*¿Somos todos latinos? ¿Por qué?*” (FREITAS; COSTA, 2016, p. 24). O encaminhamento dialoga com estudos que demonstram que o alunado brasileiro costuma não se reconhecer como latino-americano:

Não demonstram sentimento de pertencimento a essa região e demonstram menos ainda, a consciência de viver, senão a mesma, pelo menos uma história e uma realidade muito semelhantes: de ter um passado comum de invasão, de massacres, genocídios, de ditaduras militares financiadas pela CIA e de um presente de submissão ao FMI e às políticas internacionais, de uma invasão cultural norte-americana vivida como natural, almejada, como própria, e, conseqüentemente, inquestionável (LESSA, 2004, s. p.).

A perspectiva adotada por *Sentidos*, ao longo da unidade, parece fazer frente à realidade constatada por Lessa (2004), ao buscar fornecer elementos e instigar o aluno à reflexão não só sobre temas caros aos países hispano-falantes como também ao Brasil, aproximando contextos sociais distintos. O último texto mobilizado, a canção *Soy loco por ti, América*, pode ser entendido como uma metáfora da comunhão entre língua espanhola e língua portuguesa, o que inclui todos os referentes a elas atrelados. Ratificando esse entendimento, o LD propõe, como atividade final, que os estudantes realizem, ao longo do bimestre, um projeto de investigação sobre países latino-americanos, de modo a destacar as semelhanças entre o Brasil e tais localidades. O LD sugere, ainda, que se compartilhem os resultados, seja via murais afixados nos corredores da escola, seja por meio da publicação em plataformas virtuais.

A unidade é encerrada com a proposição de uma autoavaliação, tal qual indica o PNLD (2015), o que impele o aluno a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, interpelando-o sobre aspectos, como compreensão da pluralidade cultural dos povos hispânicos e as semelhanças entre a sociedade brasileira e as sociedades hispano-falantes.

3 Way to go: entre o dito e o não dito, possibilidades discursivas

Assim como a coleção *Sentidos*, a *Way to go* é composta por três livros, um para cada ano do Ensino Médio, e cada volume apresenta oito unidades. Como é comum nos LDs, nas primeiras páginas de cada volume, há uma carta de apresentação direcionada ao aluno, que traz informações sobre a coleção e vem acompanhada da imagem de uma adolescente manipulando um *tablet*; nos três volumes, a carta é a mesma, alterando-se apenas a imagem. No segundo volume, há a imagem de um adolescente sorrindo, com fones de ouvido, enquanto usa um notebook e, no terceiro volume, de uma adolescente sentada, lendo um livro.

Considerando-se que os elementos não verbais também significam, pode-se dizer que as imagens contribuem para a construção de efeitos de sentido positivos sobre aprender a língua-alvo. Pode-se inferir que os três adolescentes estão envolvidos em situações de estudo da língua em si ou outras atividades em que ela está sendo usada, como acessar um *site*, ler, comunicar-se com outras pessoas, assistir a uma série etc. O semblante das pessoas é sorridente, entusiasmado, a partir do que se conclui que estudar uma língua é prazeroso e/ou que saber uma LE amplia o acesso a bens simbólicos que, de alguma forma, trazem satisfação.

Quanto aos elementos verbais, já no primeiro parágrafo desse texto, de apenas quatro parágrafos, destaca-se que o “número de pessoas que usa a língua inglesa e tem outro idioma como língua materna é maior do que a quantidade de falantes nativos de inglês” (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 3), o que se apresenta como uma primeira justificativa para se aprender a língua-alvo. No mesmo parágrafo, destacam-se, ainda, outros elementos que também funcionam para justificar por que aprender inglês: para fins pessoais, profissionais (pois é importante para o mercado de trabalho), artísticos (pois permite acesso a formas de entretenimento e de arte) ou acadêmicos.

No segundo parágrafo, os autores explicam como a coleção foi planejada e como ela se apresenta, dando destaque para a grande variedade de gêneros textuais e de temas de relevância social presentes, além da “valorização do uso da língua inglesa como instrumento de ampliação das possibilidades de acesso a diversas formas de pensar, sentir e agir no mundo” (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 3). Estabelece-se, assim, um diálogo com o que afirma a BNCC, segundo a qual

aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias (BRASIL, 2018, p. 241).

No parágrafo seguinte, destaca-se que a coleção trabalha com as habilidades de compreensão e de produção tanto da escrita quanto da fala, de forma integrada, preocupando-se também em explorar “a diversidade cultural e a riqueza das variações linguísticas” (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 3). É interessante notar que o termo “cultura” não havia sido citado antes. Há, no primeiro parágrafo, menção a “arte” e a “entretenimento” – que são manifestações culturais –, mas não ao termo cultura de forma direta, explícita. Assim, pode-se inferir que a “cultura” está, de certa forma, no campo do silêncio: refletir sobre a cultura de si e do outro não é uma justificativa para aprender uma LE; trata-se de algo a ser explorado, como se aponta quase ao fim do texto, mas não algo de destaque que figure ao lado das outras justificativas apresentadas no início da carta.

Outro termo que também fica no campo silenciado é o termo “identidade”. O último parágrafo do texto se destina a oferecer palavras de incentivo e encorajamento ao aluno, com um convite para que ele possa se engajar “em um processo de aprendizagem colaborativo, prazeroso e enriquecedor” (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 3). E assim o texto é

concluído sem mencionar diretamente “identidade”, ainda que, ao falar das “formas de pensar, sentir e agir no mundo”, seja possível estabelecer uma relação tanto com esse termo quanto com “cultura”.

A não nomeação explícita de tais termos leva a pensar nos motivos que os relegam ao campo do silêncio: não parece provável pensar que se trata de uma censura no sentido de que os termos não pudessem aparecer ali tampouco que seria “óbvio” demais relacionar o ensino de língua à cultura e à identidade. A hipótese mais provável se relaciona à ausência de destaque ao que os termos se referem. Em outras palavras, trata-se de algo que se contenta em deixar no pano de fundo: acessório em vez de essencial. Dizer “formas de pensar, sentir e agir no mundo” pode ser encarado como uma forma parafrástica de falar em “cultura” na formação discursiva a que esses dizeres se associam, mas não exatamente equivalente. Segundo Orlandi (2008), a produção do discurso se faz na articulação entre o processo parafrástico e o processo polissêmico, isto é, entre o mesmo e o diferente, o que permite tensões e deslocamentos: “porque a linguagem é sócio-historicamente constituída, ela muda; pela mesma razão, ela se mantém a mesma. Essa é a sua ambiguidade” (ORLANDI, 2008, p. 20).

Ainda sobre o texto de abertura da obra, é interessante observar que ele dialoga com o que dizem os documentos oficiais e sugere relações, no nível implícito, com correntes teóricas sobre o ensino de LE. No primeiro parágrafo, por exemplo, remete-se à concepção do inglês como língua franca (ainda que não se use esse termo), já que se diz que os falantes não nativos superam em número os falantes nativos. Ainda no início do texto, ao falar das diversas finalidades para que o inglês é importante (pessoais, profissionais, artísticos ou acadêmicos), acena-se para um ensino de inglês para fins específicos. Mais adiante, quando se fala na formação do indivíduo que utiliza a linguagem em diversas práticas sociais, é estabelecido um diálogo com os documentos oficiais, já que a BNCC traz, por exemplo, que “as atividades humanas realizam-se nas **práticas sociais**, mediadas por diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p. 63, *grifos nossos*) e afirma que o ensino das Linguagens “têm se comprometido com uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes **práticas socioculturais** que envolvem o uso das linguagens” (BRASIL, 2018, p. 481, *grifos nossos*).

No segundo parágrafo, quando se fala no uso da língua inglesa como instrumento de “ampliação das possibilidades de acesso a diversas formas de pensar, sentir e agir no mundo”, remete-se a um enfoque da língua numa perspectiva cultural – com menos ênfase que outros enfoques, como já se comentou. Observa-se uma relação, também, com a interdisciplinaridade, já que se fala em um ensino “articulado a demais disciplinas”. Mais adiante, no terceiro parágrafo, ainda quanto ao diálogo com teorias e perspectivas de estudo/ensino da LE, remete-se à abordagem comunicativa, visto a preocupação em trabalhar com “situações de uso da língua inglesa”.

Nota-se que não se faz referência, nessa apresentação, a nenhum termo que remeta a uma abordagem estrutural/gramatical de ensino de LE. Entretanto, isto não significa que essa abordagem não possa estar presente de outra forma no material ou mesmo no uso que

se faz dele. Quando se analisa, ainda que superficialmente, o sumário da obra, por exemplo, é possível constatar a presença de conteúdos gramaticais explicitados em cada capítulo – que continuam, muitas vezes, orientando o trabalho do professor, partindo do que é considerado mais simples para o mais complexo.

Sabe-se que, atualmente, a abordagem estrutural não tem mais prestígio entre professores e pesquisadores e não parece atrativa para o aluno. É esperado, portanto, que não se fale dela, que não se assuma que ela seja adotada – o que não impede que ela mesmo “fale” por si, discursivamente; que apareça nas entrelinhas em algum momento, seja na organização dos conteúdos, de atividades etc. Ou que esteja presente em sala na forma como o material é utilizado, como as aulas são organizadas etc. Ainda é sintomático que alunos apontem desânimo por verem o ensino de inglês como equivalente a rever o verbo *to be* todo início de ano (SOUZA, 1999); os LDs podem mudar, mas a abordagem estrutural ainda aparece em sala de aula, pois faz parte das *condições de produção* em que o ensino se dá.

Além disso, a mudança dos LDs é relativa: “as editoras e autoras de LDs, procurando agradar os destinatários, vão buscar, nas ‘novas’ teorias sobre aprendizagem e ensino, argumentos que reforcem a qualidade do produto, sem, contudo, se preocuparem se estão criando algo de tão novo assim” (CORACINI, 1999, p. 21). Como explica Coracini (1999), retomando Foucault (1971[2000]), o novo do LD é baseado no já existente, é construído pelo retorno do já-dito. Até quando não estão presentes, pode-se dizer que “velhos dizeres” continuam a ser lembrados, permanecem fazendo sentido. Mesmo com um LD com uma “nova” proposta – muitos LDs procuram se apresentar assim – ou sem adotar nenhum LD, “o que constatamos, na maior parte das vezes, é a repetição das mesmas maneiras de proceder do livro didático [...]; o LD já se encontra, de certo modo, como dissemos, ‘internalizado’ no professor” (CORACINI, 1999, p. 24).

Finalizando a reflexão sobre esse texto de abertura do LD em análise, ressalta-se, mais uma vez, que se trata de um texto bastante breve e de vocabulário acessível, usual: termos mais específicos (como interdisciplinaridade, por exemplo) parecem até mesmo ser evitados em prol da simplicidade do texto e do fato de ser direcionado, supostamente, ao aluno. Mas não se trata de um texto raso, nem elaborado sem cuidado: pode-se inferir que houve bastante empenho para apresentar a obra, em poucas linhas, de forma a ressaltar sua qualidade e adequação, abrindo possibilidades para diversas relações, algumas das quais já se comentou. E apesar de o texto assumir-se como direcionado ao aluno, pode-se pensar que o docente também é seu destinatário, pois é ele quem o utiliza e o examina com mais atenção para o planejamento das aulas. Há, ao final do Manual do Professor, um texto bem mais extenso e detalhado, dividido em subtítulos, direcionado ao docente. Porém, considerando a sobrecarga de trabalho que muitos docentes enfrentam, é provável que nem todos façam essa leitura e partam diretamente para o uso do LD a partir de suas páginas iniciais. Assim, o texto de abertura se torna ainda mais importante para atender tanto ao professor quanto ao aluno: talvez até mais aquele do que este.

Seguindo a ordem da obra, após o texto de apresentação, tem-se o sumário, que dá destaque às temáticas de cada unidade. As unidades seguem uma organização semelhante, apresentando os seguintes subtítulos: “*Warming up*”, “*Reading*”, “*Vocabulary Study*”, “*Language in use*”, “*Listening and speaking*”, “*Writing*” and “*Looking ahead*”. Apenas as seções “*Vocabulary study*” e “*Language in use*” apresentam especificações diferenciadas no sumário, detalhando o que é trabalhado. Como já se comentou, as estruturas gramaticais que aparecem em “*Language in use*” parecem ganhar relevância no planejamento do professor: ainda são o que orienta a sequência do trabalho. Após o sumário, há a seção “*Conheça seu livro*”, que, como o próprio nome indica, apresenta as partes que compõem a obra, explicando como ela é organizada; em seguida, há a seção “*Understanding instructions in English*” e “*Tips into Practice*”, que visam oferecer algumas dicas sobre leitura e resolução de atividades. Só depois disso aparece a primeira unidade, intitulada “*Studying with technology*”.

Na primeira página da unidade 1 (seção “*Warming up*”), são apresentadas cinco imagens relacionadas à temática dessa parte. Trata-se de cinco fotografias de crianças e adolescentes envolvidos em atividades em que a tecnologia se faz presente: há um homem e um menino jogando *videogame*; três adolescentes apontando para um *notebook*; alunos em um laboratório de informática, assistindo a uma aula; uma adolescente com fones de ouvido ligados em seu celular; e um adolescente negro, com um *tablet* na mão e fones de ouvido, ocupando a posição central da página. Tais imagens são acompanhadas da pergunta: “*Why do they use technology?*” e servem para motivar a discussão sobre o tema. Nota-se que tais imagens não vêm acompanhadas de legendas com informações contextualizadoras: acredita-se devidamente cada foto, mas não se diz, por exemplo, onde foram tiradas, em que contexto. Com exceção da fotografia dos alunos no laboratório de informática – retirada da *Folhapress*, um banco de imagens fotojornalísticas – as demais foram retiradas de bancos de imagens que apresentam fotos produzidas com o objetivo final de serem comercializadas.

Ao comentar as fotografias presentes nos LDs, Siqueira (2012) destaca que elas contribuem para a criação de um “mundo plástico” que emana da obra. O autor cita Prodromou (1988), o qual afirma que a sala de aula, frequentemente, está dissociada do mundo real que ferve fora dela; e recorre, também, a Pennycook (2000), segundo o qual muitos LDs de inglês como segunda língua ainda se orientam pela visão da família perfeita – loira, branca, heterossexual, com um casal de filhos – retratada nas caixas dos cereais Kellogg’s dos anos 1970. Este não é o caso do que é observado na página introdutória da unidade em análise, visto que se observa uma preocupação em trazer uma composição étnica diversa.

Porém, o silenciamento a respeito da origem e contextualização das imagens parece contribuir para um nível de plasticidade ou artificialidade na obra, perdendo-se a oportunidade de trazer o mundo para o LD. De onde são as pessoas que estão ali, que têm acesso aos bens tecnológicos em questão? Esse acesso é algo universal, homogêneo, isto é, essas pessoas poderiam ser de qualquer lugar do mundo? A que cultura(s) essas pessoas representam e que língua(s) utilizam? Qual a relação do uso da tecnologia com o uso da

língua inglesa, que se propõe iniciar nesta etapa do Ensino Médio? Tais questões não são levantadas explicitamente pelo LD e a falta de informações contextualizadoras das imagens parece não instigar de maneira mais direta essa discussão. É claro que, por se tratar de algo pertinente a um ensino de LE que vise não apenas a língua-alvo como estrutura, mas como conteúdo em si, o docente pode, a partir das imagens, realizá-la, contanto que esteja atento para fazer uma leitura discursiva do LD, observando o que não é dito, mas também significa.

Nas páginas seguintes do livro, aparecem atividades que exploram vocabulário relacionado à temática da unidade e atividades preparatórias para a leitura do texto central, identificado pelo LD como um infográfico, que visam a ativar o conhecimento prévio dos alunos, estabelecendo relações com a realidade dos estudantes, assim como para chamar a atenção para aspectos visuais além dos verbais. Propõe-se uma discussão baseada em perguntas como “*Are you a high-tech person?*” e “*Do your teachers use technology in the classroom?*” (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 23) – que são interessantes para situar o leitor enquanto sujeito participante do processo de construção de efeitos de sentido a partir do texto e não mero receptor de sentidos dados, previamente estabelecidos. Afinal, “os sentidos são, pois, parte de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro” (ORLANDI, 2008, p. 103).

Na sequência, apresenta-se o texto central da unidade, intitulado “*Technology in the classroom: what teachers want*”. Como é característico da estrutura de um infográfico, o texto apresenta dados aliados a elementos visuais, referentes a uma pesquisa sobre o uso de dispositivos tecnológicos em sala de aula, afirmando, entre outras informações, que três quartos dos professores gostariam de ter mais tecnologia em sala; que o alto custo é a principal barreira ao acesso à tecnologia (para 63% dos participantes); que *websites* são o recurso mais comum utilizado (56%); que a maioria dos professores usa a tecnologia para aumentar a motivação dos estudantes (77%). Na parte inferior, há uma logomarca acompanhada dos dizeres “*PBS Learning Media – Find thousands of FREE, classroom-ready, interactive resources when you visit pbslearningmedia.org. Sign up today!*”

Pelo que é apresentado na parte inferior e pelo que se pode concluir a partir da legenda indicativa da fonte do texto, que indica um site, pode-se atribuir sua autoria à *PBS Learning Media*. O texto funcionaria, portanto, como uma espécie de anúncio publicitário para atrair leitores para o *site*. Utilizando os resultados da pesquisa como argumentos para confirmar que a tecnologia em sala é importante, tenta-se motivar o leitor a conhecer a *PBS Learning Media*, uma ferramenta que disponibiliza materiais didáticos gratuitos. Apenas com as informações que constam no LD, no entanto, não é possível saber mais detalhes sobre essa plataforma, nem sobre a que contexto as informações se referem: trata-se de uma pesquisa feita com professores do mundo todo ou de algum lugar específico que tem a língua inglesa como primeira língua? As condições de produção relacionadas à publicação original deste texto não podem ser recuperadas com mais profundidade apenas com o que o LD apresenta.

Ao ser trazido ao LD, o texto é descolado de suas condições de produção de origem e, a menos que o professor se proponha a analisá-lo mais minuciosamente, sua relação com

essas condições é silenciada. A *PBS Learning Media* é uma plataforma do *Public Broadcasting Service (PBS)*, uma organização privada americana, sem fins lucrativos, cujos membros são as redes de televisão pública dos Estados Unidos (PUBLIC, 2021). Essas informações, no entanto, estão além do LD.

A possibilidade de identificação do texto como um anúncio publicitário não é levantada pelo LD, visto que ele é associado ao gênero em que ele se transveste em termos de estrutura. Porém, é preciso considerar, como esclarece Marcuschi (2010), que as funções comunicativas, cognitivas e institucionais são mais importantes na caracterização de um gênero do que suas particularidades linguísticas e estruturais. Parece fácil que o texto seja encarado como um infográfico (devido à sua estrutura) que produz sentido por si só – falamos isto considerando nossa experiência e limitações em sala de aula enquanto docentes – e, a partir dele, sejam propostas atividades de compreensão baseadas na identificação de informações facilmente localizáveis na superfície textual. Porém, essa abordagem é significativamente limitadora.

Em um dos exercícios da página seguinte, por exemplo, na parte *“Reading for detailed comprehension”*, solicita-se o preenchimento da frase *“**** teachers want to have more technology in the classroom”* (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 25). O LD não restringe o trabalho com o texto a esse tipo de exercício, visto que, na sequência, na parte *“Reading for critical thinking”*, propõe-se uma discussão que, mais uma vez, relaciona a temática com a realidade dos estudantes, a partir de perguntas como *“Do you think high cost is one of the barriers to accessing technology in Brazilian schools?”*. Tais relações são bastante pertinentes e frequentes neste LD. Porém, destaca-se que não se sabe ao certo que contexto está sendo relacionado ao contexto brasileiro: a impressão que se tem é de que *“é óbvio que esse texto se refere aos Estados Unidos ou à Inglaterra”*, pois é *“óbvio”* que esta é a origem privilegiada do que tradicionalmente se traz ao LD. Assim, perde-se a oportunidade de promover uma discussão que considere dados reais, de uma realidade concreta, específica – e não apenas suposta.

Ainda nesta unidade, na seção *“Language in use”*, destinada a explorar elementos gramaticais de forma contextualizada, aparecem mais dois infográficos. O primeiro traz dados comparativos sobre o uso da Internet em 2002 e em 2012 nos Estados Unidos e vem acompanhado de um breve parágrafo com lacunas para serem completadas, para praticar o uso das formas afirmativa e negativa do *“presente simples”*. Diferentemente do que ocorre com o texto anterior, o fato de o texto apresentar explicitamente que fala sobre *“Internet users in the US”* facilita a relação com as condições de produção que lhe deram origem.

O outro infográfico desta seção aparece em um exercício cujo enunciado apresenta uma informação bastante valiosa, retirada do próprio texto em análise: *“Did you know that about 55% of all websites are written in English? Read the infographic about the English language and choose the correct item that completes each sentence below”* (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 27). Por meio de gráficos, o texto apresenta, além da informação destacada no enunciado, qual a porcentagem de falantes de inglês considerando a população mundial; destaca que 1 em 5 pessoas fala inglês como língua nativa, segunda

língua ou LE; aponta que falantes não nativos são mais que o dobro de falantes nativos e, por fim, que a Índia tem mais de 125 milhões de falantes de inglês.

Diferentemente do texto central da unidade, esse infográfico permite relações mais explícitas quanto aos propósitos do ensino de língua inglesa, o que se mostra importante no início do Ensino Médio. Embora muito provavelmente o aluno já tenha tido contato com a língua no ensino fundamental, por ser o início de uma nova etapa, é relevante que essa discussão seja trazida à tona – até porque não se sabe isto ocorreu anteriormente, quando e de que forma ocorreu. É possível que os estudantes não tenham a devida dimensão de que o inglês é usado muito além dos Estados Unidos e da Inglaterra, dois países a que a língua em geral é tradicionalmente associada.

No exercício do LD que explora esse infográfico, são privilegiados aspectos mais estruturais quanto ao uso do “presente simples”. Solicita-se, por exemplo, que se localize o sujeito na frase “*English belongs to everyone or to no one*”, para que se observe o acréscimo de “s” na terminação verbal em terceira pessoa (*belongs*). Porém, a leitura do infográfico aparece como uma oportunidade para bem mais do que apenas observar tal aspecto estrutural. Pode-se estabelecer um diálogo tanto sobre expectativas quanto ao ensino de LE quanto para explorar relações entre língua, cultura e identidade – já que a língua alvo é utilizada em tantos lugares ao redor do mundo. Que efeitos de sentido podem ser construídos a partir do trecho “*English belongs to everyone or to no one*”? Eis algo a ser explorado com os alunos no processo de leitura e interpretação.

Ao explorar como a AD pode contribuir com a sala de aula, Jovino, Muniz e Quadros (2020) comentam que a teoria é uma das formas de problematizar a leitura e a linguagem: “a leitura e tudo aquilo que a envolve, interpretação, produção de sentidos, polissemia, por serem de natureza discursiva, transcendem as barreiras linguísticas e impulsionam para que sejam resgatadas as memórias depositadas nas características linguísticas do texto” (JOVINO; MUNIZ; QUADROS, 2020, p. 168). Guiado pelos ensinamentos que a AD pode oferecer, um olhar ao texto – e, necessariamente, aos discursos que ele articula –, contribui, portanto, para fazer uma leitura além de sua estrutura, relacionando-o com a história e com a ideologia.

Na seção seguinte, “*Listening and speaking*”, o LD traz um diálogo oral e, a partir dele, são propostos exercícios. O diálogo relaciona-se à temática da unidade, trazendo duas alunas de Ensino Médio conversando sobre o problema que uma delas tem com seu computador. Não há, no LD do aluno, nenhuma indicação da fonte desse diálogo. No Manual do Professor, há a informação de que os textos orais foram retirados de um banco de material multimídia de acesso restrito a assinantes, sinalizando-se, também, que há uma preocupação em trazer textos orais de diferentes gêneros e contextos de uso, com pronúncias e prosódias diferentes, sendo alguns de falantes de inglês como língua materna e outros como LE ou segunda língua. Porém, não é possível saber de que caso se trata quanto a esse texto oral, visto que, ao que tudo indica, esse não é um diálogo autêntico, mas produzido para fins pedagógicos. Não se sabe, assim, de onde são essas estudantes, se são falantes de inglês como primeira língua etc.

Assim, as possibilidades de se discutir a relação entre a língua inglesa e quem a utiliza parece diminuída, quase silenciada. Considerando o que afirma Orlandi (2007), o silêncio não pode ser desconsiderado, visto que é um componente essencial para a formulação dos efeitos de sentido que emergem: “sem silêncio não há sentido, sendo que o silêncio não é apenas um acidente que intervém ocasionalmente: ele é necessário à significação” (ORLANDI, 2007, p. 45). Fica a cargo do professor reconhecer o que é silenciado, se achar pertinente, visto que, pelo menos nesta unidade, a discussão sobre *quem fala e de onde fala* não é favorecida. Ao apagar-se a relação com suas condições de produção, o diálogo pode acabar sendo associado ao que é tradicionalmente presente nos LDs, em especial nas obras de circulação internacional, e que acaba vindo à tona por meio do interdiscurso: a oralidade do nativo é apresentada como ideal, quando não única presente e aceitável. Eis o que acaba sendo lembrado devido ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas (PÊCHEUX, 2009).

Na última seção da unidade, “*Looking ahead*”, propõe-se discutir a respeito da exclusão digital (“*digital divide*”). O LD traz uma série de perguntas que valorizam o levantamento de opiniões dos alunos sobre causas e consequências da exclusão digital, como usar a tecnologia a favor do ensino e suas implicações na aprendizagem etc. Além disso, traz-se um cartum relacionado à temática e uma série de indicações adicionais de leituras e vídeos. Tal abordagem se mostra bastante pertinente, pois favorece que os textos da unidade sejam relacionados entre si e com outros possíveis, vistos não como unidades independentes de sentido, mas materializações discursivas, elos na cadeia de comunicação verbal: “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 300).

Assim, criam-se condições para que as reflexões sobre a temática da unidade sejam ampliadas, considerando a realidade dos estudantes e valorizando sua percepção sobre o mundo. Esta é a seção do livro que mais promove o diálogo e o debate, o que inclui o aluno no processo de aprendizagem enquanto sujeito. Um sujeito afetado, sem dúvida, pelo inconsciente e atravessado pela ideologia (PÊCHEUX; FUCHS, 1975/2010), mas que faz parte do processo de produção de sentidos e que se move por entre as brechas da história.

Observando a composição da primeira unidade do LD, pode-se perceber que não há uma apresentação direta da língua inglesa ao aluno. A unidade não focaliza discussões sobre os propósitos de se ensinar/aprender a língua alvo e não enfatiza a relação da língua com seus falantes (nativos ou não) e sua cultura de forma direta. Focaliza-se o uso da tecnologia, mas não se procura explicitar a relação entre tecnologia e língua inglesa. Sabe-se que o inglês goza de prestígio quanto a isto, visto que o desenvolvimento de recursos tecnológicos há muitos anos está atrelado à língua inglesa, considerada padrão para o intercâmbio de informações nas áreas da ciência e tecnologia. Obviamente, essa associação não é espontânea, mas advém de questões econômicas que a impulsionaram. Colocar esse cenário no centro das discussões permite que se atue no sentido de desenvolver um ensino de

língua menos ingênuo, compreendido no bojo das questões ideológicas, econômicas, sociais e políticas necessariamente implicadas nesse processo.

Ao mostrar aqui os limites que a unidade do LD em análise tem nesse sentido, não se busca, de forma alguma, desmerecê-lo como uma ferramenta importante em sala de aula, ainda mais em um contexto em que destinar a produção e organização de materiais didáticos somente ao professor seria praticamente impensável. O LD em análise é bastante interessante por promover discussões e leituras pertinentes, que vão além do trabalho estrutural com a língua. Porém, deve ser compreendido a partir da incompletude que o caracteriza – e que se estende a toda e qualquer manifestação discursiva. Diante disso, cabe ao professor atuar no sentido de ampliar a abordagem do LD, promovendo leituras discursivas e convocando os alunos a, conjuntamente, também o fazerem.

4 Considerações finais

Os LDs examinados, neste trabalho, convergem em muitos dos aspectos anunciados nos textos de apresentação que abrem cada um de seus volumes: ambos fazem referência à língua como prática social, aludem ao trabalho interdisciplinar, preconizam a variedade de gêneros discursivos e tentam lançar mão de recursos que aproximem, de alguma forma, as proposições realizadas ao contexto social em que se insere o estudante do nível médio, tal qual preconizam os documentos norteadores do ensino de línguas no Brasil e as disposições do PNLD 2018, a que foram submetidos e aprovados. Destaca-se, contudo, que, apesar de possuírem discurso semelhante, o modo como conduzem suas propostas didáticas, na primeira unidade do volume I, é diverso, conforme demonstrado pelas análises aqui apresentadas.

Sentidos, o LD de espanhol, inicia o processo formal de ensino da língua por meio da aproximação do aluno a aspectos culturais. Sem explicitar dados quantitativos – por exemplo, o número de falantes no mundo –, como faz *Way to go*, ou sua importância para o intermédio de relações comerciais, o LD parece distanciar-se de uma perspectiva instrumental da língua e busca fornecer elementos para que o discente se aproprie e reflita sobre a língua espanhola a partir de obras culturais. Percebe-se, ainda, a tentativa de fazer alusão ao contexto de distintos países hispânicos, muitos deles, pouco privilegiados nos materiais de espanhol produzidos ao longo da história, como a Bolívia ou a Guiné Equatorial. O gesto do LD pode ser interpretado como um esforço em fugir da concepção de língua/cultura como algo fixo, estagnado ou com sentidos já dados, impelindo o aluno ao novo – novo conhecimento, novos sentidos.

Por sua vez, *Way to go*, embora aluda à diversidade cultural no texto de apresentação, não privilegia o tratamento da questão na unidade de abertura do volume, detendo-se na abordagem do tema “tecnologia”. Considera-se que o posicionamento do LD pode produzir como efeito o reforço de discursos que concebem a aprendizagem da língua inglesa como fator primordial para acesso aos meios tecnológicos e/ou ao mercado laboral, já que esta seria a primeira apresentação do idioma no nível médio de ensino. Acredita-se

que o silenciamento quanto a aspectos culturais, neste momento, pode residir no pressuposto de que os alunos já possuem conhecimento acerca das culturas dos países anglófonos, uma vez que, diferentemente do espanhol, a disciplina de inglês, antes mesmo das alterações na LDB, costumava figurar na grade curricular do ensino fundamental II.

Avalia-se como oportuno que a apresentação/aproximação das disciplinas de LE no nível médio de ensino ocorra de modo a valorizar e a explorar o potencial que as línguas possuem sobre a formação crítica e identitária do alunado. Assim, fomentar a reflexão do estudante sobre as culturas relacionadas às línguas em foco é um exercício que permite alargar a compreensão não só sobre o papel que cumprem as LEs, como também possibilita ampliar conhecimento do aluno sobre si mesmo e sobre outros povos, fomentando o respeito às diferenças e desmistificando estereótipos. Se a BNCC (2018) anuncia que o Ensino Médio tem o papel de aprofundar saberes explorados no ensino fundamental, a abordagem de temas culturais nas disciplinas de LE não pode ser tangenciada, uma vez que presta valiosas contribuições para o desenvolvimento da noção de cidadania.

A aproximação ao componente cultural não se dá apenas de forma explícita, por meio da mobilização de textos literários ou obras de arte, mas pode ocorrer também de forma velada, como na contextualização dos encaminhamentos propostos. No *corpus*, percebe-se que *Sentidos* dispendeu mais atenção ao detalhamento das condições de produção das materialidades discursivas mobilizadas – até mesmo devido ao tema central da unidade – do que *Way to go*, que, por não oferecer maior detalhamento contextual, minimizava as relações interculturais que poderiam ser estabelecidas nos momentos em que o aluno era convidado a confrontar a temática do texto (produzido onde? Por quem? Quando?) com sua própria realidade.

Dessa forma, considera-se que, embora tenham sido aprovados na mesma edição do PNLD e compartilhem de objetivos comuns, *Sentidos* e *Way to go* organizam suas propostas didáticas de forma distintas. Focalizando, especificamente, na unidade I do primeiro volume das publicações – objeto deste trabalho –, é possível responder ao questionamento que dá nome a estas reflexões, dizendo que a língua espanhola é apresentada aos alunos por um viés cultural e reflexivo, ao passo que a língua inglesa está relacionada a um de seus papéis frente ao mundo globalizado.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRAGA, M. D. W. **Discurso sobre o livro didático de inglês: a construção da verdade na sociedade de controle**. 2014. 246 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Edital de convocação 04/2015**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. 2002. 277f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CELADA, M. T.; PAYER, M. O. O. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. *In*: PAYER, M. O.; CELADA, M. T.; (orgs.). **Subjetivação e processos de identificação**: sujeitos e línguas e práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas: Pontes, 2016, p. 17-42.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. *In*: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Editora Pontes, 1999, p. 17-27.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FRANCO, C. de P.; TAVARES, K. C. do A. **Way to go!** (PNLD 2018). 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2016. v.1.

FREITAS, L.; COSTA; E. G. M. **Sentidos en lengua española**. São Paulo: Richmond, 2016, v. 1.

GIMENEZ, T. O ensino de língua estrangeira e a formação do público. **Boletim**. Centro de Letras e Ciências Humanas (UEL), Londrina, v. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/gped/arqtxt/O%20ensinodeLEeaformacaodopublicoGPED.pdf>> Acesso em 31 mar. 2021.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. *In*: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Editora Pontes, 1999, p. 67-78.

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? *In*: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Editora Pontes, 1999, p. 79-92.

JOVINO, I. S.; MUNIZ, K. S.; QUADROS, D. F. AD e a relação com o campo do ensino: as contribuições da AD para o trabalho com a linguagem. *In*: QUADROS, D. F. M.; JOVINO, I. S.; MUNIZ, K. S. **Introdução à análise do discurso**: perspectivas teórico-práticas. Curitiba: Intersaberes, 2020.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LESSA, G. S. M. **Lá na América Latina...**: um estudo sobre a (re)construção das identidades culturais na sala de aula de espanhol LE. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LESSA, G. S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. *In*: ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). **A (In)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3. Ed. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 113-166.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. **Interpretação, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Fapesp, 2016, p. 203-212.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. [Tradução Eni Pulcinelli Orlandi et al.] 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M. FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). *In*: GADET, F. HAK, T. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1975/2010.

PENNYCOOK, A. A. The social politics and the cultural politics of language classrooms. *In*: HALL, K. J.; EGGINGTON, W. G. (Ed.). **The sociopolitics of language teaching**. Great Britain: Multilingual Matters, 2000, p. 89-103.

PRODROMOU, L. English as cultural action. **ELT Journal**: Oxford University Press, Oxford, v. 42, n. 2, p. 73-83, Apr. 1988.

PUBLIC Broadcasting Service. *In*: **Britannica**. Disponível em: <<https://www.britannica.com/topic/Public-Broadcasting-Service>> Acesso em: 10 mar. 2021.

RED ACADÉMICA URUGAYA (RAU). **Joaquín Torres García**. 1999. Disponível em: <<https://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/torres.htm#:~:text=JOAQUIN%20TORRES%20GARCIA,en%20el%20resto%20del%20mundo>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Fapesp, 2016, p. 213-230.

RIBEIRO, D. **América Latina**: a pátria grande. São Paulo: Global, 2017.

SHAW, C. **Livro Didático, produto do mercado editorial**. Anped. 23 mar. 2020. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/livro-didatico-produto-do-mercado-editorial>> Acesso em: 28 fev. 2020.

SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012.

SOUZA, D. M. de. Autoridade, autoria e livro didático. *In*: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Editora Pontes, 1999, p. 57 - 66.