

# Lazer no livro didático de inglês: identidades de classe social<sup>1</sup>

Gabriel Nascimento  
Universidade de São Paulo  
Universidade Federal do Sul da Bahia  
[gnsantos@usp.br](mailto:gnsantos@usp.br)

Mariana R. Mastrella-de-Andrade  
Universidade de Brasília  
[marianamastrella@gmail.com](mailto:marianamastrella@gmail.com)

## Resumo

Considerando que as identidades são construções, formadas na língua, por meio dos discursos (NORTON, 2000); que o livro didático (LD) é figura de autoridade na sala de aula (CORACINI, 1999); e que, em geral, os LDs trazem o lazer como tema de suas unidades (TÍLIO, 2006), neste trabalho temos como objetivo analisar a maneira como a temática lazer no livro didático contribui para a construção de identidades de classe social, naturalizando desigualdades e reforçando a imagem de uma sociedade idealizada e livre de problemas.

**Palavras-chave:** identidades; livro didático; classe social.

## Abstract

Considering that identities are constructions, formed in the language through discourses (NORTON, 2000); that textbooks are figures of authority in the language classroom (CORACINI, 1999) and that, in general, they include 'leisure activities' in their units and contents (TÍLIO, 2006), in this article we aim at analyzing how the topic leisure in English textbooks contributes to the construction of social class identities, naturalizing inequalities and reinforcing the image of an idealized, problem-free society.

**Keywords:** Identities; textbooks; social class.

---

<sup>1</sup> Somos gratos à Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento da pesquisa que deu origem a esse artigo através da concessão de bolsa de pós-graduação.

*De vez em quando um professor comprometido  
abria minha mente para a realidade de que a sala  
de aula poderia ser um lugar de paixão e  
possibilidade, mas, em geral, nas várias  
faculdades que frequentei, a sala de aula era o  
lugar onde a ordem social era mantida. bell  
hooks (2000, p. 36)<sup>2</sup>*

## **1 Introdução**

Roteiros turísticos para lugares exóticos e paradisíacos, viagens em cruzeiros internacionais, pessoas em diferentes restaurantes, lojas de marcas famosas como indicação de compras, prática de esportes para descanso no exterior. O leitor e a leitora poderiam imaginar encontrar uma lista assim como opções oferecidas, talvez, em um catálogo de opções de férias para um determinado público em especial. Entretanto, são assuntos comumente encontrados em livros didáticos de inglês, que contribuem para a construção idealizada de uma sociedade livre de problemas e de uma comunidade homogênea de falantes de inglês com acesso livre ao consumo (como também discutem autores/as como TÍLIO, 2010; MASTRELLA-DE-ANDRADE; RODRIGUES, 2014).

Na epígrafe que abre este trabalho, bell hooks (2000) chama a atenção para o potencial da sala de aula enquanto um lugar de transformação; entretanto, ressalta a autora, nem sempre é isso que se pode encontrar, uma vez que ali a “ordem social”, em geral, é mantida. Nesse sentido, preocupa-nos discutir de que maneira os livros didáticos adotados em instituições de ensino de línguas (aqui, em especial, língua inglesa) podem construir, reproduzir e manter a “ordem social”, possivelmente limitando o espaço da sala de aula e suas possibilidades. Para isso, buscamos problematizar como, no livro didático, identidades de classe social são construídas, representando, de forma naturalizada, falantes de inglês como pertencentes a classes sociais privilegiadas.

---

<sup>2</sup> Tradução de: Now and then a committed college professor opened my mind to the reality that the classroom could be a place of passion and possibility, but, in general, at the various colleges I attended it was the place where the social order was kept in place (bell hooks, 2000, p. 36).

Quando falamos de manutenção da “ordem social”, referimo-nos, como o faz hooks (2000), à manutenção de privilégios e desigualdades de vários tipos nas sociedades, em especial as ocidentais<sup>3</sup>, que podem ser identificadas como sociedades classistas (hooks, 2000; BLOCK, 2013).

Pesquisadoras/es vêm mostrando que as identidades de classe social não têm sido enfocadas na área de ensino-aprendizagem de línguas nas últimas décadas (BLOCK, 2013; NORTON; TOOHEY, 2011). Também hooks (2000) enfatiza que a questão de classe tem sido abandonada por ser um assunto que ela chama de “*uncool*”, isto é, “não tão bacana”.<sup>4</sup> Entretanto, justificamos aqui nosso foco sobre classe por acreditarmos que, em conjunto e em intersecção com diversas outras, a identidade de classe social constitui um espaço de representação de desigualdades, construídas, reproduzidas e mantidas através do sistema educacional.<sup>5</sup>

Considerando que o livro didático (LD) é figura de autoridade na sala de aula (CORACINI, 1999) e que, em geral, os LDs trazem o lazer como uma de suas temáticas (TÍLIO, 2010), neste trabalho temos como objetivo discutir a maneira como a temática Lazer no livro didático contribui para a construção de identidades de classe social, naturalizando desigualdades e a construção do desejo para o consumo e reforçando a imagem de uma sociedade idealizada e livre de problemas. Ressaltamos que nossas discussões serão feitas a partir de uma visão local do LD, isto é, serão interpretações de como esse livro pode ser compreendido no chão da sala de aula onde ele é adotado e não a partir de uma perspectiva globalizada destituída de um contexto local real.

---

<sup>3</sup> A autora faz referência às sociedades ocidentais em especial em função do ritmo do capitalismo nelas; porém, não ignora a presença também de desigualdades de classe social de maneira globalizada.

<sup>4</sup> “Nowadays it is fashionable to talk about race or gender; the uncool subject is class” (HOOKS, 2000, p. vii).

<sup>5</sup> Bourdieu e Passeron (1998) discutem sobre a educação como sistema de reprodução das desigualdades sociais.

## **2 O livro didático: lugar de identidades e de legitimação de identidades**

O livro didático de língua inglesa é um material bastante explorado por cursos de idiomas privados e foi recentemente inserido no Programa Nacional do Livro Didático (TÍLIO; JÚNIOR, 2014). Assim, iniciamos as discussões neste artigo resgatando um pouco da história da política nacional do livro didático no Brasil, que o institui enquanto objeto legitimado da vida da sala de aula.

A importância de se tratar da Política Nacional do Livro Didático (PNLD) de forma mais ampla, concebendo sua história, tem alguns sentidos. O principal deles é entender como se deu o processo de regulação da produção do LD na história do Brasil e entender em que medida o LD do Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal (CIL)<sup>6</sup>, com base na política do PNLD, requer cuidados no que se refere à decisão de escolha e adoção, mesmo não fazendo parte da mais importante política de regulação do livro didático hoje, o PNLD. Como destacam Ferreira (2014), Tílio e Júnior (2014), entre outros pesquisadores, vale salientar que o LD de língua inglesa só veio a ser inserido no PNLD a partir de 2011. Tratar do LD do CIL, neste momento, é uma forma de entender que o LD do CIL precisa ter uma política mais clara de regulação, a exemplo do PNLD. Por isso, nesta seção, vamos tecer algumas considerações de forma macro sobre aspectos históricos da política nacional do livro didático.

Como Freitag *et al* (1989) demonstram amplamente, a política do livro didático no Brasil tem em sua história rupturas e descontinuidades. Assim, em 1937 o ministro Gustavo Capanema cria, através do Decreto-Lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937, o Instituto Nacional do Livro (INL). Porém, segundo Freitag *et alli* (1989), a primeira comissão do livro didático é instaurada em 1938, durante a vigência do Estado Novo. Trata-se da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), instituída pelo Decreto-Lei 1.006/38. Tal comissão, vinculada ao Ministério da Educação, Cultura e Desporto, não teve

---

<sup>6</sup> CIL é a sigla para Centro Interescolar de Línguas, um centro de idiomas público no Distrito Federal, que oferece o ensino de inglês, francês, espanhol e japonês para alunos/as da escola pública e também da comunidade em geral. Os CILs contam com professores/as concursados/as.

papel preponderante de democratização do LD em todo o território nacional na época.

Na década de 60, na vigência da ditadura cível-militar<sup>7</sup>, foi assinado o acordo MEC/SNEL/USAID (Ministério da Educação/Sindicato Nacional de Editores de Livros/Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional), instituído pela Lei 5.540/68, a qual institui consigo a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Os livros produzidos por esse acordo bilateral passavam pelo crivo de uma assessoria norte-americana criada para esse fim, sendo que a COLTED funcionou como um censor do Estado militar.

Como livro descartável, ligado a uma comissão que funcionava enquanto censor do regime militar, e enquanto único currículo que a escola e professores dispunham para a formação escolar e, também, para sua autoformação, a política nacional do livro didático demonstra amplamente que o LD funcionou durante décadas enquanto representante da precarização da educação brasileira desde 1964.

Sendo representante da precarização da educação brasileira pós-1964, o livro didático também se apresenta, como decorrência, como objeto de autoridade em sala de aula. Essa autoridade é cristalizada a partir da ausência de políticas públicas de formação de professores pós-1964, impondo o LD enquanto currículo escolar.

A legitimação do livro didático e a perpetuação de verdades através da enunciação de seu conteúdo é um fenômeno bastante imprescindível para a análise aplicada. Essa legitimação constitui o livro didático enquanto objeto de autoridade, como mostram as discussões em Coracini (1999), por exemplo. Essa legitimação passa, necessariamente, pela história do livro didático no Brasil, em que este foi sendo legitimado historicamente pelo discurso de poder e autoridade. Como discutimos, sua distribuição durante muito tempo serviu para atender interesses capitalistas externos (é o caso do acordo

---

<sup>7</sup> Embora o golpe que levou à ditadura tenha sido militar, a convivência dos poderes legislativo e judiciário, ambos tendo declarado vaga a Presidência da República e legitimado o ato militar, além do apoio por parte do alto empresariado nacional e o funcionamento do congresso nacional durante a ditadura, levam historiadoras/es e cientistas sociais a não classificar a ditadura somente como militar, mas como cível-militar.

MEC/SNEL/USAID) e assistencialistas. No caso do assistencialismo, ajudou a difundir uma ausência do Estado na formação de professoras/es e veiculação do LD como autoridade na área, em lugar da/o professor/a bem formada/o, durando até os dias de hoje como currículo em sala de aula. Isso incorre em atitudes em relação ao LD:

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

Essas duas posturas assinalam duas hipóteses: a legitimação do livro didático o traduz dentro dos moldes da educação como autoridade. Essa autoridade traz consigo adesão e resistência. Por isso, o LD pode causar adesão ou resistência na/o professor/a de línguas e/ou nas/os estudantes. Dessa maneira:

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

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

culturais, o que envolve regulamentação, implementação, produção, avaliação e distribuição.

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

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

Isso implicaria em dizer que o autor só seria reconhecido através da configuração de legitimação dada em seu contexto de produção pelo mercado editorial e pelo Estado como aquele que avalia e distribui o LD. Diante desse contexto do livro didático enquanto objeto legitimado de autoridade, entendemos que ele é um *locus* de construção/representação de identidades. A identidade aqui é entendida a partir do sujeito, que a reivindica e para quem as identidades são impostas através das trocas simbólicas nos circuitos culturais e econômicos (WOODWARD, 2000).

Com base em Hall (2000), Silva (2000), Woodward (2000), entendemos identidade enquanto representação ou construção discursiva, social, cultural e econômica dos sujeitos impostos pelos circuitos culturais e econômicos que os cercam e, muitas vezes, também reivindicada por eles mesmos.

A construção de identidades no LD se dá, muitas vezes, na forma de representação de verdades naturalizadas (MASTRELLA-DE-ANDRADE; RODRIGUES, 2014) ou enquanto realidades idealizadas (TÍLIO, 2009, 2010). As verdades naturalizadas são produto direto da institucionalização do LD enquanto legitimador de verdades autorizadas. Isso se torna comum quando a/o aluna/o questiona a/o professor/a levando em conta as “verdades” universais do LD. Para o aluno e para sociedade, o LD está mais certo do que a/o professor/a.

Como afirma Souza (1999), trata-se da naturalização de uma verdade editorial.

As realidades idealizadas dialogam diretamente com as primeiras premissas, naturalização de verdades, porque se comportam enquanto componentes de verdades naturalizadas. Ao lidar com a realidade, o LD constrói identidades imaginadas e idealizadas de sujeitos e da sociedade. No caso de alguns livros, fica muito clara a construção de uma realidade anglo-eurocêntrica, com pessoas e lugares da Europa e Estados Unidos, ou a eles ligadas, constituindo uma chamada “Disneylândia pedagógica” (FREITAG *Apud* TÍLIO, 2010), em que a realidade é forjada e idealizada. Levaremos em conta esses fatores para nossa análise neste trabalho.

### **3 A força das identidades sociais no livro didático de inglês**

Como o LD é um lugar de representação de identidades que são legitimadas em sala de aula, revisamos aqui trabalhos que mostram quão fortes são as representações identitárias que os livros didáticos podem construir. Sobre como as identidades de raça são representadas no LD, Ferreira (2014) e diversos autores apresentam resultados de diversas pesquisas que demonstram que os LDs continuam reproduzindo formas de hierarquização social, em que é comum a sub-representação negra. As autoras realizaram uma pesquisa numa escola pública estadual do Paraná sobre a rememoração do negro nos livros didáticos, em que foi proposto a estudantes que desenhassem imagens que rememoravam negras/os nos livros didáticos. Grande parte das crianças desenhou imagens de pessoas negras sendo escravizados ou castigadas no tronco. Essa é uma representação muito frequente no cotidiano escolar. A pesquisa das autoras discute e problematiza a relação entre o LD e a abordagem que as crianças têm dos textos ali significados

Jorge (2014) analisa as identidades positivas que são possíveis sobre raça no livro didático a partir da inserção do LD de LEM no Programa Nacional do Livro Didático. A inclusão do LD de LEM na política se deu a partir de 2011, o que gerou possibilidades para distribuição do material resenhado em escolas públicas pelo país. A autora nota avanços no Edital PNLD 2011 em relação a uma pedagogia



crítica para o ensino de língua estrangeira e, portanto, para o livro de LEM. Jorge (2014) alerta que, muito embora o edital tenha sempre a expressão “sempre que couber” como marcador, o edital apresenta perspectivas para demarcar o lugar da diversidade de espaços e falantes de inglês e espanhol no LD<sup>8</sup>.

Notamos, durante a análise de Jorge (2014) sobre o Edital PNLD 2011, que, embora o texto tenha avançado muito, como propõe a autora, a noção de poder se mantém intacta, como mostra o trecho do edital retirado da análise da autora: “A imagem da mulher, do afro-descendente (sic) e das etnias indígenas é promovida positivamente, considerando sua participação em diferentes profissões, trabalhos e espaços de poder” (BRASIL *Apud* JORGE, 2014, p. 85). No trecho é possível verificar que o edital alimenta a ideia de representatividade multiétnica nos espaços de poder, mas não problematiza a ideia de poder e faz, portanto, uma análise a partir da noção meritocrática.

Procurando revisar trabalhos apresentados em congressos de relevância na área de Linguística Aplicada, Ferreira (2014) apresenta que, embora as temáticas sobre identidade de raça no livro didático estejam presentes, elas ainda englobam um grupo minoritário e aparecem com menos frequência no interesse de pesquisadores em LA. Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014) também discutem que o livro didático de inglês se pauta na branquitude, isto é, no padrão branco como a norma e no apagamento das demais raças. Esse mesmo resultado é contemplado na pesquisa de Ferreira e Camargo (2014), sendo que o mito da democracia racial continua sendo um arcabouço desenvolvido sem problematização pelo LD. Esses trabalhos revisados e aqui destacados podem ajudar a compreender como o LD é um importante objeto para naturalizar identidades, mantendo-se como figura de autoridade na sala de aula e nos contextos de ensino-aprendizagem.

---

<sup>8</sup> O edital no PNLD é a chamada para editores de LDs inscreverem suas coleções.

#### **4 A identidade de classe social ontem e hoje**

Nesta seção discutimos nossa concepção da identidade de classe social no mundo contemporâneo. Como afirmam Norton e Toohey (2011), durante décadas a identidade de classe social não tem sido muito enfocada nas ciências sociais e também na área de ensino-aprendizagem de línguas enquanto objeto científico e, como reconhece Block (2013), isso é preocupante diante do contexto neoliberal que se agrava no mundo contemporâneo. Portanto, nossa discussão com foco em identidades de classe social está fincada na necessidade de, em se observando o agravamento das desigualdades a partir da guinada e expansão do capitalismo em seu estágio neoliberal, retornar à análise das classes sociais no mundo contemporâneo.

Conceituar classe social requer, primeiramente, contextualizar sua conceituação e os objetivos que se tem com ela. Não há como tratar de classes sociais sem retomar os trabalhos de Karl Marx. Mesmo que, segundo Block (2013), o autor não tenha conceituado classes sociais propriamente, mas apenas descrito sua atuação, o conceito faz-se importante para as ciências sociais a partir do filósofo. Segundo Marx (2000) e Marx e Engels (2007), o capitalismo fez surgir duas principais classes: a burguesia e o proletariado. É importante destacar que, como nos chama atenção Block (2013), Karl Marx não excluía a possibilidade de outras classes. Sua escolha pela descrição de duas principais classes se deve ao fato de que a revolução industrial teria colocado como classe dominante a burguesia que, para ter seus objetivos seculares resolvidos, criou a única classe verdadeiramente revolucionária: o proletariado.

Para Marx (2000), uma vez que o capital primitivo passa por transformações desde o final da Idade Média, a burguesia vai ganhando espaço nos grandes centros, transformando as antigas oficinas e ateliês em lugares ultrapassados. Aos poucos as grandes manufaturas transformam pequenos agricultores que outrora viviam de sua própria subsistência no campo em trabalhadores de fábricas manufatureiras. Assim, tributando um processo lento, gradual e eficaz, a burguesia vai criando seu exército de reserva. As próprias legislações dos países europeus vão mudando, cedendo espaço para as transformações do capitalismo. Segundo Marx (2000) um dos maiores instrumentos da passagem do capital primitivo para o moderno é a

colonização, através da escravidão dos negros e da dizimação dos índios.

Uma das críticas mais contundentes feitas a Marx nos últimos anos do século XX foi a determinação econômica em sua obra. Santos (1999), Bourdieu (1987, 2009) e Block (2013) são três autores que destacam essa crítica. Dos três autores, a contextualização mais política do capitalismo e de como o marxismo deve ser atualizado para dar conta da atual fase do capitalismo ressoa principalmente nas obras de Santos (1999) e Block (2013). No entanto, trataremos agora da atualização de conceituação de classe social a partir das ideias do teórico Pierre Bourdieu, uma vez que focalizar a importância da identidade de classe não parece ser um problema menor num mundo que, como afirma Santos (2000), globalizou as desigualdades. Nesse aspecto, as teorias de Pierre Bourdieu trazem contribuições importantes.

Bourdieu (1987) parte no intuito de teorizar algumas de suas ideias sobre o poder simbólico. Assim, primeiramente abandona o objetivismo de classe em si para a noção de grupos, ou antes, de classes consagradas por sua função, lógica e costumes. Esses costumes, funções e comportamento dos grupos sociais ou grupos de *status* são para o autor o capital simbólico e se conduzem pelo capital econômico. Ou seja, ainda que critique a determinação econômica em Marx, o autor faz uso de capitais que agem sobre os grupos e os sujeitos. Um deles seria, em grande preponderância, o capital econômico.

Embora se localizem em Bourdieu (1987) fatores importantes para que se observe a hibridização das classes sociais através dos costumes e da reprodução, não é possível afirmar, como fizeram algumas vezes no final do século XX, que a luta de classes acabou. É preciso, antes, repensar e discutir esses conceitos, sem perder as leituras já realizadas e aprofundadas do século passado<sup>9</sup>. Como nos alertam Darwin e Norton (2014), as diferenças entre classes sociais de fato

---

<sup>9</sup> Ressaltamos aqui sobre a impossibilidade, por limitação de espaço, de um maior aprofundamento sobre a teorização de classe social.

*existem e diferenças de classe continuam a impactar as trajetórias de vida desses estudantes de formas visíveis e invisíveis. Essas diferenças são analisadas na educação, que tem um papel determinante, não só na forma como bens e serviços podem ser produzidos para atender às necessidades do mercado, mas também na forma como esses papéis e as relações de poder que permitem tal produção estão se reproduzindo (DARVIN; NORTON, 2014, p.112)<sup>10</sup>.*

Uma vez que as diferenças entre classes sociais continuam a impactar a vida das pessoas, o que está em jogo com a discussão da noção de classe social é uma atualização conceitual dos estudos marxistas para que possam ser introduzidos em horizontes não pensados por Karl Marx, instâncias para além do mundo europeu judaico-cristão moderno. Por isso, como propõe Bourdieu (1987), é preciso uma atualização de paradigma.

David Block (2013), linguista aplicado, propõe em sua obra *Social Class and Applied Linguistics* uma análise contextualizada de conjuntura de uma época, que vai desde a década de 70 até a atualidade, em que reformas estruturais neoliberais, que ele chama “liberalizantes”, aguçam as desigualdades e propõem novos enfrentamentos. Nessa conjuntura, segundo o autor, as classes dominantes se recusam a enfrentar a atual crise do capitalismo:

*Na verdade, não só as classes dominantes colocam a culpa pela atual crise econômica sobre as políticas que não vão longe o suficiente na liberalização da economia ou na falta de vigilância por parte das instituições (cujas políticas possibilitaram a crise), como elas também se recusam a enfrentar a sua responsabilidade pelo aumento da desigualdade e da desvantagem, tanto internacionalmente como intranacionalmente. E enquanto o público em geral, e na verdade a maioria dos acadêmicos também, não entender tudo*

---

<sup>10</sup> Tradução de: “class differences do exist – and continue to impinge on the life trajectories of these students in visible and invisible ways. These differences are played out in education, which has a determining role, not only in how goods and services can be produced to serve market needs, but also in how these roles and relations of power that enable such production are themselves reproduced”.

*o que está acontecendo nos níveis mais altos da economia mundial, eles não sabem o que veem e vivem em suas casas e seus bairros. E é a observação sobre o aumento da desigualdade e da desvantagem que tem levado muitos cientistas sociais a retornar à classe social como uma lente através da qual se faz importante para ver as sociedades contemporâneas e sua evolução em curso (BLOCK, 2013, p. 12)*<sup>11</sup>

Na citação acima, Block (2013) faz uma chamada para que o público em geral e os acadêmicos prestem atenção criticamente ao aumento da desigualdade, nesta terceira fase do capitalismo, em que as classes dominantes jogam a culpa da crise nas instituições. Nesse sentido, Block (2013), no excerto acima, observa que o aumento das desigualdades tem levado muitos cientistas sociais a retornar ao conceito de classe social. O autor leva em conta as classes sociais tanto na Sociolinguística quanto na aquisição de segunda língua, propondo questões importantes para análise.

Dessa forma, com base nas discussões anteriores, entendemos classe social como um grupamento condicionado por questões econômicas, em que indivíduos têm características socioeconômicas semelhantes (i.e. a proletarização, a subproletarização)<sup>12</sup>, com relações simbólicas (por exemplo o consumo, diferentes formas de prestígio) determinadas por razões econômicas (como a renda, acesso a serviços públicos fundamentais) e através da relação de antagonismo simbólico

---

<sup>11</sup> Tradução de: “Indeed, not only do the ruling classes put the blame for the current economic crisis on policies that did not go far enough in the liberalization of the economy or on a lack of vigilance on the part of institutions (which through their policies they made possible), they also refuse to address their responsibility for the rise in inequality and disadvantage, both internationally and intranationally. And while the general public, and indeed most academics as well, do not understand everything that is going on at the highest levels of the world economy, they do know what they see and live in their homes and their neighborhoods. And it is the observation of rising inequality and disadvantage that has led many social scientists back to social class as an important lens through which to view contemporary societies and their ongoing evolution” (BLOCK, 2013, p. 12).

<sup>12</sup> Para mais detalhes sobre o significado da diferença desses dois termos e a relação com o trabalho no Brasil, conferir Singer (1981).

e econômico (e simbólico porque econômico) com outras classes sociais.

Neste trabalho, por falta de uma terminologia mais específica, usaremos termos como classes sociais mais favorecidas ou de prestígio e classes sociais menos favorecidas. Nossa escolha se justifica por uma busca para evitar uma superessencialização das classes sociais, impelindo a elas identidades únicas ou fechadas.

## **5 Classe social na escola**

De acordo com bell hooks (2000), a escola, em seus diversos níveis desde muito cedo, abriga um sistema educacional classista, que mantém uma perspectiva de vida para o consumo. A possibilidade de consumir seria uma forma de negação da exclusão (HOOKS, 2000, p. 5), numa lógica que seria expressa na dinâmica: possuindo, comprando, adquirindo, tendo, faz-se parte. A falta, o apagamento, da hierarquia de classes é expressa pelo direito igualitário ao consumo daquilo que se puder adquirir (HOOKS, 2000, p. 71).

Nessa perspectiva, a educação, a escola na sociedade capitalista, tem muitas vezes fechado os olhos para as realidades de classe, colocando o consumo como sinônimo de sucesso. Hooks (2000, p. 84), analisa a maneira como questões de classe são dissimuladas por meio de vestimentas e também por meio da própria educação: as vitórias e conquistas por meio de títulos educacionais (graduação, PhDs, por exemplo) são tomadas como possibilidades de romper barreiras de classe social. Entretanto, ressalta a autora, “quando a noção de que você é o que você possui se torna a norma (...), o fosso entre aqueles que não possuem nada, aqueles que possuem pouco e aqueles que possuem muito aumenta” (p. 84).

Nesse sentido, faz-se necessário trazer questões de identidade de classe social para a sala de aula, questionando as próprias bases do consumismo e a maneira como sua lógica participa na construção de nossas identidades. Segundo hooks (2000, p. 6), a cultura do consumismo – posta, dada, instalada, aceita, naturalizada – nos silencia e nos faz crer que não vale a pena questionar classe social, fazendo que tenhamos “receio de encarar o significado da escassez de recursos, os

altos custos da educação, moradia e saúde. Com receio de pensar muito profundamente sobre classe”.

Com base nessa teorização de hooks (2000) sobre classe social, em que a autora a relaciona com a educação e a escola, e buscando inserir nosso trabalho em uma perspectiva crítica para a transformação, baseados em Freire (1979), desenvolvemos então nossas discussões, as quais apresentamos a seguir.

## 6 Contextualização e perspectiva metodológica

Para nossas análises, utilizaremos os livros do aluno, volumes 2 e 3, da coleção de livros *American English File*,<sup>13</sup> a qual é adotada em centros de idioma em geral<sup>14</sup> e também pelo Centro Interescolar de Línguas (CIL) do Distrito Federal.<sup>15</sup> Cada livro tem 159 páginas, estruturadas em 9 unidades, seccionadas de A a D em cada unidade; essas seções são chamadas de *files*. Embora cada seção seja iniciada com um tema, este não é seguido em todas as seções e a trajetória da unidade é composta de diversos tipos de texto, sem que seja necessário que as partes e as personagens do texto se conectem por um núcleo narrativo ou temático. O tema que abre cada seção é usado para explorar as quatro habilidades linguísticas – escrita, leitura, fala e compreensão oral.

---

<sup>13</sup> LATHAM-KOENIG, C; OXEDEN, G; SELIGSON, P; BOYLE, M. *American English File*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

<sup>14</sup> Tomlison (2010) analisa que esse livro é adotado em instituições de ensino de inglês em diferentes partes do mundo, com grande abrangência internacional.

<sup>15</sup> Os CILs- Centros Interescolares de Línguas – são uma modalidade escolar especial de ensino de línguas vinculada à rede pública de ensino do Distrito Federal, recentemente regulamentada através da Lei 5.536/2015 do Distrito Federal. Funcionam como uma espécie de centro de línguas público, cujo público-alvo são alunos das escolas públicas do DF (embora também haja vagas para alunos da rede privada atualmente). Há várias unidades em todo o Distrito Federal, atendendo alunos/as com cursos em inglês, espanhol, francês e em algumas unidades também há a oferta de japonês. Todo/a professor/a dos CILs são concursados pelo DF.

Esta é uma pesquisa qualitativa e documental (FLICK, 2009), que utiliza o livro didático como documento de investigação. Para as problematizações que pretendemos, adotamos uma perspectiva interpretativista de pesquisa (MOITA LOPES, 1994; SCHWANDT, 2006), que traz em si o pressuposto de que o social é fruto de significados e interpretações produzidos pelos participantes de um determinado contexto social. Isso permite e assume que tanto pesquisadores/as quanto sujeitos ou objetos participantes são envolvido/ass no processo de interpretação e de atribuição de significado aos eventos analisados. Nessa perspectiva, o texto de pesquisa provê uma explicação cultural, situada, dos fenômenos enfocados ou detectados e considerados importantes para ser investigados.

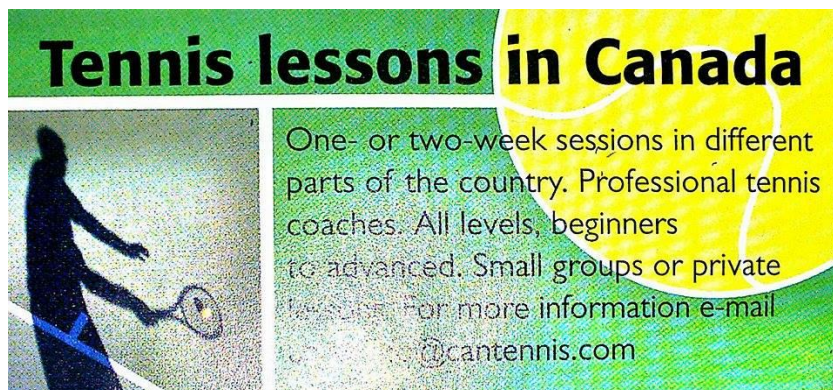
## **7 O lazer no livro didático e identidades de classe social**

Como destacam várias/os autoras/es, como Nascimento (2014), Tílio (2009, 2010), dentre outras/os, os livros didáticos, de maneira geral, representam realidades padronizadas e uniformizadas de mundo. Nessas realidades, identidades são construídas através de padrões de consumo, como já discutido anteriormente, que movem também as relações que moldam as práticas de lazer.

As figuras que analisaremos nesta seção demonstram o quanto o Lazer no LD ainda está relacionado, na maioria das vezes, a destinos turísticos e bens simbólicos caros, cujo acesso ainda é privilégio de algumas classes sociais. Temos por premissa o fato de que há identidades de classe social em jogo quando esses destinos são apresentados, o que aqui buscaremos problematizar.

A figura 1, apresentada a seguir, traz uma demonstração de aulas de tênis, oferecidas a quem quiser praticá-lo em um outro país, no caso aqui o Canadá. A página em questão traz anúncios de aulas e produtos de lazer em diversos países, revelando uma tendência multicultural do LD, conforme já observado por Tílio (2010) que ressalta o aparecimento de *tópicos globalizados* “preocupados com a integração de diferentes contextos globais” (TÍLIO, 2010, p.176).





**Tennis lessons in Canada**

One- or two-week sessions in different parts of the country. Professional tennis coaches. All levels, beginners to advanced. Small groups or private lessons. For more information e-mail [cantennis.com](mailto:cantennis.com)

Figural<sup>16</sup> - Anúncio de aulas de Tênis no Canadá

Fonte: *American English File 2* (OXENDEN; LATHAM-KOENIG, 2004, p. 61)

Nessa figura são anunciadas ofertas de técnicos profissionais e sessões para todos os níveis, desde iniciais até avançados, desde grupos privados até aulas particulares em diferentes cidades no Canadá (*American English File 2*, p. 61). O que chama atenção é que esse anúncio, embora sendo um simulacro, e simulacro aqui entendido como imagem da imagem percebida (CHAUÍ, 2006), reforça o uso do esporte de maneira elitizada. Pensando no significado local que a figura possui para o contexto brasileiro, ambiente onde o livro é adotado, utilizado e seus discursos postos em funcionamento, é preciso ressaltar a aproximação, no Brasil, de esportes como tênis de classes sociais mais favorecidas e o distanciamento desse esporte de classes sociais mais populares. Assim, o/a falante de inglês, no LD, seria alguém com poder aquisitivo mais alto que lhe possibilitasse se interessar por práticas de tênis em um país estrangeiro.

Essa figura mostra como o esporte, como lazer, é representado de maneira elitizada no LD analisado. O LD, ao trazer um anúncio sobre aulas de tênis, sendo o próprio tênis um esporte de alto custo, normatiza identidades de classes sociais mais privilegiadas. Destacamos, assim, que o LD reproduz a construção de identidades de

---

<sup>16</sup> Chamamos aqui de figura as partes retiradas do livro didático em análise, as quais são compostas por ilustrações, fotos e/ou trechos de textos.

falantes de inglês como pessoas pertencentes a classes sociais com mais poder aquisitivo (BLOCK, 2013).

No caso mais específico do Brasil, uma das realidades onde o livro é utilizado, a Constituição Federal de 1988 garante o Lazer como direito em seu artigo 6º. Sendo assim, é preciso destacar que as pessoas das diversas classes sociais, embora não tenham acesso ao lazer de maneira igualitária, têm garantia constitucional a esse direito. Embora haja essa garantia, encontramos o LD como instrumento que liga o lazer ao consumo, a quem tem dinheiro, reforçando os elos de uma cultura econômica liberal. O lazer está à venda como esporte e é preciso ter dinheiro para participar de aulas de tênis em outro país para ter essa garantia, conforme é possível presumir do anúncio das aulas.

Sobre o uso de atividades de lazer, Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014) já haviam observado em livro didático da série *Interchange* a preponderância de atividades de lazer elitizadas, com experiências localizadas em espaços luxuosos, como é o caso de iates, shoppings, boates e hotéis, revelando um conteúdo de classe social que representa e valoriza classes sociais mais ricas.

No caso do LD aqui em discussão, a preferência também é por práticas de lazer mais elitizadas. O que se pode questionar, a partir da condição de leitor/a e estudante são as posições de identidade oferecidas pela apresentação desses esportes e práticas que não alcançam e não estão disponíveis para todas/os igualmente.

Na figura 2, sob o título “*No lugar certo... mas na hora errada*” (tradução nossa), fotos de mariscos (primeira imagem à esquerda), de uma água cristalina e um casal mergulhando (imagem ao centro) e pessoas em um café à beira do rio (imagem à direita), o leitor é introduzido ao texto escrito através do enunciado: “*Semana passada pedimos a vocês que nos contassem sobre um período de férias com um destino perfeito, mas, por alguma razão, com o tempo inadequado... e aqui estão algumas das suas respostas*”.

**2**  
**A**

Vocabulary  
P -ed endings, irregular verbs

**Right place, wrong time**

**1 VOCABULARY** vacations  
a In one minute, write down five things you like doing when you're on vacation.  
b  p.147 Vocabulary Bank Vacations.

The Travel Magazine

**In the right place... but at the wrong time!**



Last week we asked you to tell us about a vacation when the destination was perfect but, for some reason, the time wasn't right... Here are some of your replies.

**1 Tim, 20, student from San Antonio, Texas**  
When I was a teenager, I went on vacation with my parents to the Gulf Coast in Texas. My parents rented a fabulous house on the beach, and the weather was great. But I was 17, and I didn't want to be on vacation with my mom and dad and my little brother. I wanted to be with my friends. We went to the beach every day and sunbathed, and we went to a fantastic seafood restaurant for my birthday. But I was miserable and hated every minute of it. I didn't smile once in two weeks. What really made me furious was that my parents let my older sister, who was 19, go to Mexico with her friends.

**2 Gabriela, 28, marketing manager from Rome, Italy**  
I'm from Rome, and the summer here is really hot. So last year my husband and I decided to go to Sweden, to escape from the heat. We booked a 10-day vacation in Stockholm, where the temperature in the summer is normally about 20 degrees centigrade. But when we got to Stockholm, there was a heat wave, and it was 35°C every day. It was awful because there was no air-conditioning anywhere. We couldn't sleep at night — it was boiling in the hotel, and in the stores and museums, too. We didn't want to go shopping or go sightseeing or do anything. We were too hot. We just sat in cafes and argued all day. We didn't need to go to Sweden to do that!

*Handwritten note: Gabriela + jornalista*

**3 Kelly, 26, TV journalist from Ottawa, Canada**  
Three years ago I broke up with my boyfriend, and I decided to go on vacation by myself to the Seychelles. My travel agent told me that it was a wonderful place. But he didn't tell me it was also a very popular place for people on their honeymoon. Everywhere I looked, I saw couples holding hands and looking romantically into each other's eyes! The travel agent also said it was always sunny there — but the weather was terrible — it was cloudy and windy. To pass the time, I decided to take a diving course (one of my lifetime ambitions). But it was a complete disaster because the first time I went under the water, I had a panic attack. I couldn't escape from the island, so I spent an incredibly boring (and expensive) two weeks in "paradise."

Figura 2- Texto sobre destinos turísticos como opções para férias.

Fonte: American English File 2 (OXENDEN; LATHAM-KOENIG, 2004, p.16).

O livro traz então a narração de três experiências, supostamente ocorridas com três pessoas de diferentes lugares. As três experiências narradas se referem, respectivamente, a Tim, estudante do

Texas, que não queria passar férias com os pais na Costa do Golfo no Texas; a Gabriela, uma gerente de *marketing* que viajou de férias com o marido para a Suécia, esperando encontrar um clima ameno; e Kelly, jornalista canadense que terminou com o namorado e viajou para as Ilhas Seicheles, um destino, segundo o texto, muito procurado por casais (OXENDEN; LATHAM-KOENIG, 2004, p.16). A temática central colocada como enredo para as três experiências é a de terem ido para destinos “perfeitos” em um momento ruim.

Chama-nos a atenção o que está naturalizado pelo LD. Como afirma Tílio (2009), há uma tentativa de naturalizar Estados Unidos e Europa como lugares-comuns explorados nos LDs. Embora as Ilhas Seicheles fiquem a Norte/Nordeste de Madagascar, na Costa da África, o LD explora dois outros destinos – Europa e Estados Unidos – e coloca, como única opção fora desse espaço, um lugar visitado por quem tem dinheiro.

É preciso ressaltar que, muito embora o LD destaque o “tempo inadequado”, o que nos chama atenção é a noção de “lugar certo”. O lugar certo no LD é aquele acessado por quem pode arcar com os altos custos das atividades de lazer. É o caso da Costa do Golfo no Texas, com suas praias e hotéis luxuosos, embora com clima quente no contexto apresentado; de Estocolmo ou as Ilhas Seicheles, no Oceano Índico ocidental. A noção de “hora errada” parece ser relativizada pelo LD ao escolher descrever os contextos. A noção de “lugar certo”, não. Ela está categoricamente afirmada como lugar de desejo como “certo”.

Como dissemos anteriormente, usar textos sem problematizá-los é uma característica do LD, permitindo a representação de um mundo ideal (TÍLIO, 2009). Assim, parece haver três noções fundamentais com o uso de destinos escolhidos pelo LD para representar as férias: 1) as pessoas e, logo, os falantes de inglês, teriam férias garantidas; 2) as férias se dão em forma de viagens, necessariamente; 3) esses destinos estão acessíveis para as pessoas e, logo, para todas as classes sociais. Não há, no LD analisado, alternativas diferentes para férias; não há outras possibilidades de identificação para diferentes pessoas, de diferentes posições socioeconômicas. Nisso reconhecemos o que hooks (2000) chama de construção de desejo para o consumo, que apaga hierarquias de classe social. Com isso, as identidades de classe social privilegiadas são construídas como o padrão, apagando hierarquias e dificultando a

problematização de questões como consumismo, que fortemente constrói identidades de classe social na sala de aula.

A questão do Lazer no LD está, como já foi dito, fortemente associada ao consumo e a alto poder aquisitivo, características de classes sociais mais privilegiadas. Na figura 3, discutimos como o turismo é apresentado:


**4 D** Superlatives (+ est) / opposite adjectives / word stress

## The world's friendliest city

### Big cities

often have a reputation for being rude, unfriendly places for tourists. Journalist Tim Moore went to four cities, London, Rome, Paris, and New York, to find out if this was true. He went dressed as a foreign tourist and set three tests to see which city had the friendliest most polite inhabitants. The three tests were:

- 1 The photo test**  
Tim asked people on the street to take his photo (not just one photo, but several – with his hat, without his hat, etc.). Did he find someone to do it?
- 2 The shopping test**  
Tim bought something in a store and gave the salesperson too much money. Did the person give back the extra money?
- 3 The accident test**  
Tim pretended to fall down on the street. Did anybody come and help him?



	New York	Paris	Rome
<b>The photo test</b>	I asked an office worker who was eating his sandwiches to take my photo. "Of course I'll take your picture. Again? Sure! Again? No problem. Have a nice day!"	I asked some gardeners to take my photo in front of the Eiffel Tower. They couldn't stop laughing when they saw my hat.	I asked a very chic woman in sunglasses. She took a photo of me with my hat on, then without my hat, then with my sunglasses. They all asked me to take a photo of her.
<b>The shopping test</b>	I bought an <i>I love New York</i> T-shirt and drinks from two different people. I gave them too much money, but they both gave me the extra money back.	I bought some fruit in a grocery store and gave the man a lot of coins. He carefully took the exact amount.	I bought a newspaper at a newsstand near the train station. It was 1.50 euros. I gave the man four euros, but he didn't give me any change.
<b>The accident test</b>	I fell down in Central Park. I didn't have to wait more than thirty seconds. "Oh, no!" a man said. "Is this your camera? I think it's broken."	I fell down on the Champs Elysées. A minute passed before someone said, "Are you OK?" And he was Scottish!	When I fell down, about eight people immediately hurried to help me.

Figura 3- Texto sobre as cidades mais amigáveis do mundo

Fonte: American English File 2 (OXENDEN; LATHAM-KOENIG, 2004, p. 46).

Com o título “As cidades mais amigáveis do mundo”, o texto da figura 3 descreve a forma como turistas são tratadas/os em algumas cidades no mundo. Apesar da referência a “cidades do mundo”, são escolhidas três - Nova Iorque, Paris e Roma. A escolha das cidades novamente nos faz retomar a metáfora da “Disneylândia pedagógica” (FREITAG Apud TÍLIO, 2009; 2010), em que a realidade é um “mundo sem problemas, que só existe no livro didático” (TÍLIO, 2010, p.178). As três cidades a que se refere o texto são lugares conhecidos pela circulação e concentração de poder, mas não saem da dialética do mundo idealizado, em que não há problemas e nem lugares problemáticos e, portanto, todos vivem bem.

O texto apresenta uma espécie de “teste” para confirmar o nível de gentileza para com turistas de cada cidade. Os testes que o texto apresenta, referentes a fotos (quando turistas pedem para as pessoas tirarem fotos), acidentes (como as pessoas da cidade reagem quando há algum acidente/problema com turistas), e compras (o que acontece em estabelecimentos comerciais com turistas), confirmam e reforçam que tudo pode dar certo, isto é, para os turistas os problemas são sempre amenizados. A própria escolha das cidades é repetida no contexto globalizante do livro didático como lugares que “deram certo”. Como destaca Santos (2000), trata-se de um globalitarismo, ou seja, um conjunto de eventos e agendas políticas e sociais ancoradas na última etapa do recrudescimento do capitalismo através da produção de tecnologias globais que impõem culturas e poderes dos países centrais. Uma das características do globalitarismo é a concentração de cidades e lugares-comuns dessa cidadania global. Embora não trate diretamente da cidadania global, o estudioso Canclini (2008) nota que a noção de cidadania tem relação direta com a constituição das grandes cidades. No caso mais específico da “Disneylândia pedagógica”, o LD não só impõe a cidadania como um elemento dos grandes centros, como também destaca cidades que estão no eixo Estados Unidos-Europa. Novamente, o LD constrói e reproduz identidades sociais de classe segundo o padrão de classes mais favorecidas: que podem fazer viagens de altos custos, que são turistas e que assim gastam suas férias e usufruem de atividades de lazer – um lazer elitizado, restrito a poucas/os. Sendo figura de autoridade na sala de aula de línguas, como já apresentado anteriormente, o LD, dessa forma, contribui para a manutenção da escola como espaço de naturalização de determinadas

identidades de classe social em detrimento de outras, dissimulando e dificultando a problematização das questões de desigualdade, de hierarquias e de exclusões no contexto educacional.

## 8 Algumas considerações

Neste trabalho, buscamos discutir como as identidades de classe social são construídas no livro didático na sala de aula de língua inglesa. Buscamos ressaltar que questões de classe social, embora menos discutidas nas últimas décadas, estão bastante presente em nossas sociedades e carecem de maior problematização. Os resultados apontam também que o LD, em geral, explora a temática Lazer a partir de uma perspectiva elitizada de diversão, turismo, descanso e viagem, guiada pelo consumo e naturalizada por meio de identidades de classe social privilegiadas.

Também é preciso destacar que a principal atividade de Lazer no LD aqui analisado é o turismo, o qual está intimamente relacionado com a noção de férias. Os destinos turísticos continuam sendo aqueles do contexto anglo-eurocêntrico, ou em lugares de difícil acesso para as mais diversas classes populares, confirmando a presença de uma “Disneylândia pedagógica” representada pelo LD (FREITAG *Apud* TÍLIO, 2009, 2010).

É importante ressaltar que as atividades utilizadas pelo LD também fizeram indicativos de respostas objetivas únicas, fazendo supor que há um padrão de Lazer entre as mais diversas classes sociais. No entanto, como buscamos observar, e retomando Woodward (2000), as identidades não são construídas *per se*, mas nas relações simbólicas de presença *versus* ausência. Nesse caso mais específico, mesmo não mencionando que há outras identidades de classe social, elas existem simbolicamente conformadas nos circuitos culturais e são reconhecidas e reivindicadas pelas/os estudantes, como pontuam Block (2013) e Darwin e Norton (2014), através das próprias exclusões inerentes da dinâmica social do sistema econômico e cultural a elas/es imposto. Portanto, quanto às classes sociais menos favorecidas, as atividades de Lazer intensamente ligadas a viagens, turismo e férias são excludentes, apagam e deixam de integrar identidades de classe social historicamente excluídas.

## Referências

BLOCK, D. *Social class in Applied Linguistics*. Londres: Routledge, 2013.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 2 ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1987.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

\_\_\_\_\_. ; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema do ensino*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CHAUÍ, M. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CORACINI, M. J. R. F.. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999. p. 17-26.

DARVIN, R.; NORTON, B. Social class, identity, and migrant students. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 13, p. 111–117, 2014.

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

FARIA, A. L. G. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRA, A. J. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da Linguística Aplicada. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 91-120.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.



FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F.. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.

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

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

HOOKS, B. *Feminism for everybody: Passionate politics*. Cambridge: South End Press, 2000.

JORGE, M. L. S. Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas. In: FERREIRA, Aparecida J. (Org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 73-90.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R.; RODRIGUES, J. A. A construção de identidades no livro didático de inglês: classe social, raça e o outro. In: FERREIRA, A. J.. (Org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 143-162.

MARX, K. *A origem do capital: a acumulação primitiva*. São Paulo: Centauro, 2000.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 3. ed. Sao Paulo Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: M. Claret, 2005.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NASCIMENTO, G. *E a história não acabou... A representação da identidade de classe social no livro didático de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2016.

NASCIMENTO, G. Moderno, pós-moderno ou pós-colonial? A (im)possibilidade de definição da identidade do ensino de língua estrangeira. *Revista Fórum Identidades*, v. 15, p. 265-286, 2014.

NORTON, B. ; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, v. 44, n. 4, p. 412-446, 2011. (State-of-the-Art Article). Disponível em: <<http://educ.ubc.ca/faculty/norton/Norton%20and%20Toohey%20Language%20Teaching%202011.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

OXEDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C.; SELIGSON, P. *American English file elementary*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

SANTOS, B. *Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999. p. 27-37.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

TILIO, R. C. ; A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: uma abordagem sócio-discursiva. *The Specialist*, v. 31, p. 167-192, 2010.

\_\_\_\_\_ ; Identidades e multiculturalismo em textos e atividades de leitura em livros didáticos de inglês. In: 17º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), 2009, **Anais** (impresso). Campinas: Unicamp/FE, ALB, 2009. Acesso em: 18 nov. 2011.

\_\_\_\_\_ ; JÚNIOR, E. M. de S. Gênero e sexualidade em livros didáticos: impactos da avaliação do PNLD? In: FERREIRA, Aparecida J. (Org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 47-72.

TOMLINSON, B. *English language learning materials: a critical review*. London, Continuum Books, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 07-72.

Recebido em: 02/01/2017

Aceito em: 30/04/2017

*Title: Leisure activities in English textbooks: social class identity construction*