

# IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS E CONSTRUÇÕES DE SUBJETIVIDADES EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA: UM CASO SOBRE REFUGIADOS

## LANGUAGE IDEOLOGIES AND CONSTRUCTIONS OF SUBJECTIVITIES IN ENGLISH COURSEBOOK MATERIALS: A CASE OF REFUGEES

Leonardo Dias Cruz\*

### RESUMO

É impossível pensar a história de ensino de línguas estrangeiras sem refletir sobre os livros didáticos (doravante, LDs). Os LDs assumiram um papel tão significativo no âmbito do ensino de línguas que sua presença no processo educacional se torna frequentemente imperativa – ou pelo menos esperada e incentivada. Apesar de ser teoricamente um possível instrumento de democratização do acesso à língua estrangeira, o LD muitas vezes pode homogeneizar práticas de ensino e aprendizagem, apagando as subjetividades do alunado e oferecendo uma visão pasteurizada do mundo social. Considerando esse contexto, o presente trabalho objetiva investigar as ideologias linguísticas que orientam a construção da categoria social identificada como “refugiados” na coleção *Raise Up!*, caracterizada como uma coletânea de livros didáticos em prol da diversidade. A partir do construto teórico-analítico de ideologias linguísticas (WOORLARD, 1998; KROSKRITY, 2004) e dos processos semióticos de iconização, recursividade fractal e apagamento (IRVINE; GAL, 2000), entende-se que, na concepção teórica da coleção, o conceito de língua aponta para discursos de transformação da realidade social; no entanto, as atividades propostas ao longo de lições voltadas para alunos de nível intermediário ainda remontam à perspectiva de inglês como um sistema de signos hermeticamente fechado. Como consequência, a subjetividade em questão é arquetetada com base em uma “limpeza” de traços linguísticos, políticos e sociais, sinalizando uma ideologia linguística estruturalista, “purista” e alinhada ao pensamento moderno. Palavras-chave: ideologia; ideologia linguística; livro didático; diversidade; refugiado.

### ABSTRACT

It is impossible to think about the history of foreign language teaching without reflecting on coursebook materials. They have taken such a significant role in language teaching that their presence in the educational process becomes an imperative – or, at least, a desire. Despite being an instrument of democratization of language learning in theory, the coursebook material may homogenize teaching and learning practices, erasing learners’ subjectivities, and offering a pasteurized view of the social world. Considering this scenario, this article aims at investigating the language ideologies that orient the construction of the social category identified as “refugees” in the collection *Raise up!*, which is characterized as a collection of coursebooks in favor of diversity. Based on the theoretic-analytical construct of language ideologies (WOOLARD, 1998; KROSKRITY, 2004) and the semiotic processes of iconization, fractal recursivity and erasure (IRVINE; GAL, 2000), it is understood that the coursebook’s theoretical conception indexes discourses of social transformation; however, the activities proposed throughout the lessons still rely on a perspective of English as a system of bounded signs. Consequently, the subjectivity in focus is built on a process of cleanliness of linguistic, political, and social traits, indexing a structuralist and “purist” language ideology aligned with the modern rationale.

Keywords: ideology; language ideology; coursebook; diversity; refugee.

### UMA INTRODUÇÃO

Hilda respondeu: “Meu querido Daniel, eu faria qualquer coisa por você, mas nosso dever é estudar e não interferir.”

Ao longo dos anos, Daniel revisitaria essa resposta, que viria a contribuir para a construção de uma nova identidade, a qual ele protegia com todas as forças. Mas naquele momento, ao telefone, um profundo mal-estar o invadiu e um forte sentimento de rejeição: “Como assim? O que você está dizendo?”

(LAGERCRANTZ, 2017, p. 195-196)

\* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. leonardo@letras.ufrj.br  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1642-6009>

Agradeço às professoras Paula Tatianne Carréra Szundy (Faculdade de Letras/UFRJ) e Mergenfel Andromergena Vaz Ferreira (Faculdade de Letras/UFRJ) pela leitura crítica do texto e pelas sugestões. O conteúdo do texto é, no entanto, de minha inteira responsabilidade.

O trecho reproduzido acima é parte da obra de ficção *O homem que buscava sua sombra*, romance policial sueco também conhecido como quinto volume da Saga Millennium. A trama em questão explora as implicações atuais de uma pesquisa acerca de crianças gêmeas que crescem em contextos diferentes conduzida há décadas por um instituto governamental. O cerne da obra é discutir as decisões (e consequências) éticas imbricadas em pesquisas com seres humanos. Apesar de o romance ser uma obra de ficção e de haver uma dramatização dos acontecimentos, é possível usar a obra e o trecho aqui recontextualizado para iniciar uma reflexão acerca do papel da ideologia nas pesquisas contemporâneas. Como argumenta Moita Lopes (2013), pensar pesquisa implica pensar ideologia porque estudos se dão no discurso e todo discurso é ideológico.

Nesse sentido, o presente trabalho objetiva entender a construção de subjetividades refugiadas em um material didático intitulado *Raise Up!*. A primeira seção apresenta a visão bakhtiniana de ideologia e sua relação com a linguagem. Desse modo, os conceitos de língua, linguagem e ideologias linguísticas são problematizados em seguida, embasando teoricamente a breve descrição do material em foco e alguns comentários metodológicos posteriores. Por fim, é apresentada uma análise que aponta para as ideologias linguísticas ambivalentes que suleiam<sup>1</sup> o LD e sustentam certa contradição interna. Espera-se que este estudo contribua para investigações voltadas à relação entre ensino de línguas estrangeiras e materiais didáticos, a partir de uma proposta responsiva a práticas de ensino e aprendizagem (e de pesquisa em educação) contemporâneas.

## 1. POR QUE FALAR EM IDEOLOGIA HOJE?

A noção de ideologia tem sido amplamente debatida em diferentes áreas do conhecimento, com pontos de divergência sendo tão ou mais relevantes que possíveis características fundamentais, estáveis e/ou inquestionáveis (EAGLETON, 1997) na tessitura do conceito. Na verdade, no que tange à ideologia, pouco ou nada pode ser considerado inerente ao conceito, tendo este sido atrelado, por exemplo, ora a perspectivas imbuídas de valorações negativas (i.e., ideologia como “mascaramento” da realidade) ora a visões entendidas como “neutras”<sup>2</sup> (i.e., ideologia como forma de um pensamento social) (EAGLETON, 1997).

Tomando como ponto de partida o lugar da ideologia, o Círculo de Bakhtin propõe uma perspectiva que rompe com o binarismo interno ou externo, em que a ideologia seria ou uma característica subjetiva inerente ou um conjunto de ideias prontas cuja relação se dá apenas no campo do entendimento, da absorção (MIOTELLO, 2005). Negando uma visão positivista de realidade (MOITA LOPES, 2013), i.e., realidade como fato dado independente das relações humanas, Bakhtin e seus companheiros do Círculo argumentam a existência de uma relação dialética entre o que foi chamado de ideologia oficial e ideologia do cotidiano (MIOTELLO, 2005).

Por um lado, o Marxismo se configura como fundamental aos estudos ideológicos, uma vez que estabeleceu “uma definição geral das superestruturas ideológicas, de suas funções na unidade da vida social, de suas relações com a base econômica e, em parte, também da relação interna entre elas” (MEDVIÉDEV, 2016[1928], p. 51). Uma abordagem mecanicista das relações entre base e superestrutura (MIOTELLO, 2005), no entanto, não dava conta das formas como ideologias são não apenas “exercidas”, mas também difundidas e contestadas, por exemplo.

É nesse sentido que a visão bakhtiniana se faz essencial ao debate. Enquanto a ideologia oficial “é entendida como relativamente dominante” (MIOTELLO, 2005, p. 168-169), a ideologia do cotidiano “é considerada como a que brota e é construída nos encontros casuais e fortuitos” (MIOTELLO, 2005, p. 169). Ao invés de opostas e conflitantes, essas duas dimensões são conceitualizadas em uma relação dialética, em que uma reflete e refrata a outra por meio da linguagem.

É na linguagem que a ideologia se materializa (MEDVIÉDEV, 2016[1928]). Para além de suas materialidades físicas, os objetos do mundo social ganham novos sentidos a partir das funções que desempenham em eventos discursivos situados (MIOTELLO, 2005), tornando-se signos. E a palavra é o signo ideológico *par excellence*, “no sentido de que provoca efeitos de sentido particulares” (MOITA LOPES, 2013, p. 1). Dito de outro modo, todo signo e todo uso da linguagem são ideológicos, visto que as relações entre infraestrutura e superestrutura, entre

1. Uso o verbo “sulear” neste trabalho como um contraponto à “nortear”, sinalizando que as epistemes aqui mobilizadas desafiam o eurocentrismo e fomentam visões que visibilizam o sul global.

2. Entende-se que neutralidade é impossível; o signo “neutras” deve, portanto, ser relativizado e entendido como contraparte ao signo “negativas”.

ideologias do cotidiano e ideologia oficial se estabelecem pelos/nos signos. É possível entender ideologia, portanto, como uma tomada de posição, como efeito discursivo (MIOTELLO, 2005; EAGLETON, 1997).

No Círculo de Bakhtin, ideologia não pode ser isolada da realidade material (VOLÍCHINOV, 2017[1929]). O próprio conceito de signo assume que o ideológico só se estabelece por/em formas concretas de comunicação; os sentidos só são atribuídos em objetos e ações materiais (MEDVIÉDEV, 2016[1928]). Tal concepção se afasta, portanto, de uma perspectiva subjetiva de ideologia, i.e., ideologia como ideias no campo da consciência. Entende-se que a criação ideológica é um fenômeno social; não se situa dentro de nós, mas entre nós (MEDVIÉDEV, 2016[1928]). Nessa dinâmica, o signo verbal é (des/re)construído constantemente com diferentes acentos ideológicos (MIOTELLO, 2005). Isso significa que um signo como “diversidade” não possui um sentido único e estável, mas contradições ideológicas que o coabitam.

Devido ao caráter altamente instável das interações humanas, em termos de sentidos negociados, é necessário “distinguir várias camadas na ideologia do cotidiano” (VOLÍCHINOV, 2017[1929], p. 214) para que as relações dialéticas entre ideologias oficiais e ideologias do cotidiano possam ser examinadas e compreendidas. Assim, em camadas inferiores, estariam os eventos discursivos mais casuais e instáveis possíveis, marcadamente fluidos e “embriões de orientações sociais” (VOLÍCHINOV, 2017[1929], p. 215). Camadas superiores, em contrapartida, ainda que instáveis face à ideologia oficial, são mais “substanciais, responsáveis e possuem um caráter criativo” (VOLÍCHINOV, 2017[1929], p. 215). São dessas camadas que tendências ideológicas do cotidiano se infiltram nos sistemas ideológicos, estabelecendo uma relação bivalente de reflexão e refração (MIOTELLO, 2005).

Toda essa trama conceitual nos remete à célebre fala de Foucault: “a verdade é deste mundo” (FOUCAULT, 1979, p. 12). Isso significa que não existe realidade anterior ao discurso e que nenhum sistema ideológico, por mais dominante que seja, é inalterável e inabalável. Tal postura implica argumentar que ideologia não pode ser nem um mascaramento de uma realidade nem um processo individual e subjetivo. Ideologia permeia todo evento discursivo, todo uso da linguagem, todo signo linguístico. Dito isso, a seção a seguir versa sobre entendimentos acerca de língua e linguagem e o conceito de ideologia linguística.

## 2. LÍNGUA, LINGUAGEM E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

O que é língua? Qual é a diferença entre língua e linguagem? Questões tão basilares aos estudos filológicos têm sido respondidas há muito tempo. Diferentes correntes linguísticas apresentaram e ainda apresentam definições diferentes para esses conceitos, operacionalizando-as de formas igualmente distintas.

No que tange ao conceito de linguagem, é inegável a contribuição, por exemplo, de Saussure e Chomsky e suas respectivas correntes de pensamento, Estruturalismo e Gerativismo. Oriundas de “certa empreitada intelectual humana” (MARTINS, 2010, p. 21) moderna<sup>3</sup>, ambas recaem sobre uma visão binária, mentalista e representacionista de linguagem. Conceitos como *langue* e *parole* ou competência e desempenho separam o chamado sistema linguístico do uso da linguagem, gerando uma cisão entre os dois polos e a consequente desvalorização do segundo. Ademais, à linguagem é atribuída a simples função de mimetizar o mundo social, já estabelecido e impassível de (des/re) construções no discurso.

Entendidas como uma grande “falácia descritiva” (AUSTIN, 1990, p. 23), tais perspectivas hoje coexistem ao lado de entendimentos mais pós-modernos<sup>4</sup>. Austin (1990), por exemplo, propõe que a linguagem não só representa o mundo social, mas o constrói. Usando-se de uma gama de exemplos dos chamados performativos<sup>5</sup>, o autor descreve as formas como a linguagem age na realidade. Em nível máximo, é possível argumentar que “todas as elocuições acabam por ser performativas” (LIVIA; HALL, 2010, p. 124) e, dessa forma, todo uso da linguagem atua no mundo social – sendo igualmente ideológico, como debatido na seção anterior.

Filósofos da linguagem como Bakhtin e Foucault, apesar de inseridos em contextos distintos, também pensaram a linguagem para além de uma função meramente descritiva. Refletindo sobre os modos como nos tornamos o que somos, Foucault descreve discursos como “práticas que sistematicamente formam os objetos de que falam”

3. Teorias “modernas conceitualizam a realidade de forma positivista, construindo binarismos e categorias estanques, além de buscar generalizações e totalizações. (MOITA LOPES, 2013)

4. Teorias pós-modernas estão relacionadas às noções de “pluralidade, contingência, heterogeneidade e situacionalidade” (MOITA LOPES, 2013, p. 4).

5. Ato linguístico que (re)constrói a realidade social (AUSTIN, 1990).

(FOUCAULT, 1972, p. 49), alicerçando seu pensar em uma lógica performativa de linguagem - ainda que o termo *performance* não esteja no léxico de sua obra.

No Círculo de Bakhtin, também é possível encontrar uma perspectiva agentiva de linguagem: entendendo o dialogismo como intrínseco à linguagem, Bakhtin e seus companheiros do círculo entendem que os sentidos são negociados e emergem em eventos discursivos únicos (BRAIT, 2018), que, por sua vez, não se encontram isolados de eventos anteriores (e futuros). Signos, textos e discursos são mobilizados em práticas de construção de significados, em uma dinâmica frequente de alteração e repetição (BLOMMAERT, 2005). Tal processo é conhecido como entextualização (BLOMMAERT, 2005).

A perspectiva performativa acerca da linguagem permite um deslocamento no conceito de língua: não mais um sistema fechado de signos (no sentido saussuriano do termo), língua "é um projeto discursivo e não um fato estabelecido" (WOOLARD, 1998, p. 20). Isso implica compreender, por exemplo, que o inglês, como um sistema hermeticamente fechado em si, é um construto homogeneizado/homogeneizante (PINTO, 2013), uma invenção discursiva usualmente associada a estados-nações e culturas específicas, ignorando a existência de práticas transidiomáticas (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2018). Essas construções, fortemente enraizadas em disputas coloniais (PINTO, 2013), são orientadas por ideologias; as ideologias linguísticas (MOITA LOPES, 2013).

Para Kroskrity (2004), ideologias linguísticas são "crenças, ou sentimentos sobre as línguas como são usadas em seus mundos sociais" (p. 498). Tais ideologias são organizadas em cinco níveis que abarcam interesses individuais e coletivos, multiplicidade de ideologias, consciência dos usuários da língua, funções mediadoras das ideologias e o papel da ideologia linguística na construção da identidade (KROSKRITY, 2004). Apesar de não haver uma definição única para ideologias linguísticas, é possível argumentar que o conceito tangencia a compreensão de que práticas sociais são atravessadas por relações de poder e que línguas foram (e continuam sendo) construídas a partir de purismos e ideias coloniais e nacionalistas (WOOLARD, 1998). Soma-se a tais questões o entendimento de que línguas se tornam ícones de identidades sociais (CARNEIRO, 2015).

Ideologias linguísticas mais fixas, por exemplo, tão comuns a práticas de ensino de inglês como língua estrangeira, estão frequentemente relacionadas a uma perspectiva monolíngue, em que a língua inglesa é associada aos ditos falantes nativos oriundos de estados-nações específicos, como Reino Unido, Estados Unidos da América e Irlanda, e é entendida a partir de um referencial purista pautado no "certo" e no "errado" (SZUNDY, no prelo). Menos "modernas, as perspectivas de inglês como língua franca desmontam a tríade língua-nação-povo e localizam os usos da língua inglesa como práticas fronteiriças, em que subjetividades são forjadas e sentidos, negociados (SZUNDY, no prelo).

Irvine e Gal (2000), ao descreverem processos de diferenciação linguística, apresentam três processos semióticos possíveis na construção (e delimitação) de uma língua e sua circunscrição a um grupo ou categoria social. *Iconização* estaria conectado ao elo entre elementos de uma língua e imagens sociais atreladas a ela. A bandeira do Reino Unido, por exemplo, seria um ícone da língua inglesa. Ao longo desse processo, dicotomias são criadas em diferentes níveis, gerando um sistema de *recursividade fractal*. Retomando o exemplo acima, a bandeira do Reino Unido se contrapõe à bandeira dos EUA, uma antiga colônia britânica, iconizando duas variantes do inglês. Essa oposição é uma dicotomia construída a partir de uma suposta origem da língua inglesa e sustenta outros binarismos em outros níveis, como inglês do sul dos EUA e inglês no norte dos EUA, por exemplo. Por fim, todo processo de construção e delimitação envolve também apagamento, em que "algumas pessoas ou atividades (ou fenômenos sociolinguísticos) se tornam invisíveis" (IRVINE; GAL, 2000, p. 38). Ao passo que muitas vezes opomos as ditas variantes britânica e estadunidense da língua inglesa, apagamos outros ingleses, bem como seus usuários, falados e escritos ao redor do mundo.

Ainda que o presente trabalho não verse sobre diferenciação linguística, os três processos semióticos acima apresentados são mobilizados na análise dos dados. Considerando o referencial teórico articulado, a seção subsequente descreve o contexto deste estudo, bem como a metodologia de pesquisa que o orienta e algumas justificativas para sua realização.

### 3. RAISE UP!: UM MATERIAL DIDÁTICO COM ESPAÇO PARA DIVERSIDADE

O presente estudo objetiva investigar quais ideologias linguísticas orientam a construção de subjetividades dissidentes ou "minorias", mais especificamente a categoria social conhecida como "refugiado", na coleção de

materiais didáticos *Raise up! - A diverse and inclusive view of English*. A coleção *Raise up!*<sup>6</sup> integra um projeto digital com o mesmo nome criado pelos professores Ilá Coimbra e James M. Taylor. O projeto é composto por um website, um blog, páginas em redes sociais e ebooks. Nele, a presença (ou ausência) de grupos minoritários em livros didáticos internacionais é questionada, ao passo que novos materiais são propostos por professores voluntários como alternativas para esse problema.

Entende-se, no projeto, como grupos minoritários indivíduos que se identificam e são identificados como mulheres, LGBTQIA+, negros, asiáticos, indígenas, refugiados, idosos, membros de grupos religiosos marginalizados, portadores de necessidades especiais, entre outros. Tais grupos, usualmente apagados em coleções de livros didáticos tradicionais, ganham espaço nos materiais *Raise Up!* através de lições que contemplam temas como vida profissional, liderança, família e vida rural.

Atualmente, há três livros publicados na coleção: *Raise up! - A diverse and inclusive view of English*, também conhecido como Book 1, *Raise up! - A diverse and inclusive view of English - Level B1*, apresentado como Book 2, e *Raise up! - A diverse and inclusive view of English - Level B2*, o Book 3. Enquanto o primeiro material apresenta oito lições sobre diferentes temáticas e voltadas para diferentes níveis de proficiência na aprendizagem de língua estrangeira, o segundo e o terceiro se utilizam das diferentes temáticas na construção de um corpo de lições direcionadas a estudantes de nível intermediário – mais especificamente, níveis B1 e B2 de proficiência de acordo com o Quadro Comum Europeu (CERF).

Em alinhamento à proposta de contemplar grupos minoritários nos materiais didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira, o projeto *Raise up!* destina os lucros arrecadados através das vendas dos livros a instituições filantrópicas direcionadas a sujeitos que vivem em situações de vulnerabilidade social. Os lucros do chamado Book 1, por exemplo, são doados à Casa 1<sup>7</sup>, um abrigo em São Paulo para membros da comunidade LGBTQIA+ expulsos de casa devido às suas subjetividades de gênero e/ou sexualidade. Ademais, o projeto mexicano Las Patronas<sup>8</sup>, que visa a servir comida e água para migrantes em direção ao Norte, é o destino de doações dos lucros do chamado Book 2, enquanto os lucros do chamado Book 3 são destinados ao projeto Lifting Hands International<sup>9</sup>, que mobiliza pessoas ao redor do mundo para auxiliar refugiados.

Mesmo considerando todo esse contexto, é possível (e necessário) problematizar a comodificação da diversidade no material didático. Ainda que não haja fins lucrativos, a coleção está imersa em um cenário macropolítico e econômico capitalista em que ideologias progressistas são apropriadas na criação de nichos de mercado (GEE, 2000). Tal processo pode ter efeitos imprevisíveis na ideia de diversidade propostas no LD em questão e em outros materiais.

Nesse sentido, pensar as ideologias linguísticas que orientam a construção da identidade de refugiados nos materiais didáticos desenvolvidos no projeto até o momento se torna imperativo. Para isto, a presente investigação se debruça sobre a lição sete, intitulada “A long journey” (“Uma longa jornada”, em tradução livre) do chamado Book 1, entendendo-a como um espaço propício para a investigação. Com base nessas considerações e alinhado aos pressupostos teóricos aqui delineados, são apresentadas a seguir algumas orientações metodológicas que guiam a análise dos dados.

#### 4. RAISE UP! E O PESQUISADOR: ALGUMAS NOTAS METODOLÓGICAS

Retornando à citação que abre este artigo, é razoável pensar o papel da pesquisa aqui proposta. Por que estudar livros didáticos? Que contribuições uma investigação como esta pode trazer para a academia e para a sociedade? Como esta pesquisa é conduzida? Qual é o papel do pesquisador? Qual é a orientação ideológica da pesquisa? Essas são apenas algumas indagações suscitadas, porém já mostram a importância e a dificuldade de se pensar o fazer

6. É possível encontrar uma descrição mais detalhada dos livros que compõem o projeto no site oficial do projeto. O link para acesso é: <https://raiseupforelt.com/our-books/>

7. Mais informações sobre a Casa 1, seus objetivos e seu contatos podem ser encontradas na página oficial do projeto. O link para acesso é: <http://www.casaum.org/>

8. Mais informações sobre Las Patronas podem ser encontradas em um artigo da BBC sobre o projeto. O link para acesso é: <https://www.bbc.com/news/world-latin-america-28193230>

9. Mais informações sobre o Lifting Hands International podem ser encontradas no site oficial do projeto. O link para acesso é: <https://www.liftinghandsinternational.org/>



metodológico em ciências humanas – e, mais especificamente, em pesquisas que se debruçam sobre ideologia como tema e referencial teórico.

Se o presente estudo entende ideologia como um efeito discursivo (EAGLETON, 1997) que orienta todo uso da linguagem, posicionando sujeitos, subjetividades e realidades, é natural associar esta pesquisa ao paradigma interpretativista de metodologia científica. Uma vez que se entende as realidades sociais como produtos de negociações de sentidos, torna-se “impossível [e indesejável] separar o pesquisador do objeto de sua investigação” (MOITA LOPES, 2013, p. 2). Controle de variáveis e gráficos numéricos cedem lugar a processos de (re)interpretação de eventos discursivos; “ao invés de objetividade, o foco está na intersubjetividade” (MOITA LOPES, 2013, p. 3).

Em termos práticos, tudo isso significa que estudar materiais didáticos de língua inglesa está diretamente ligado à minha formação acadêmica e profissional. Os títulos de Licenciado em Letras e Mestre em Linguística Aplicada, alinhado à trajetória de quase 10 anos como professor, são alguns dados que indicam o meu interesse pela área. Pesquisas anteriores realizadas no campo de linguagem e intersubjetividades e de ideologias linguísticas sinalizam, de forma mais evidente, um dos meus porquês para a escolha da coleção *Raise Up!* e, mais especificamente, para a investigação da constituição de uma subjetividade nesse material.

Ademais, o papel central que livros didáticos assumem em salas de aula de língua inglesa (BARCELOS E SCHLUDE, 2018), configurando-se como “um banco de materiais a serem escolhidos” (TILIO, 2016, p. 195) pelo ou designados ao docente, justifica não apenas o interesse do pesquisador pelo objeto de estudo aqui delineado, mas também o porquê de tal pesquisa ser feita. Se livros didáticos de inglês são tão usados, é relevante pensar as ideologias linguísticas que orientam esses materiais e, mais especificamente, as ideologias linguísticas que permeiam a estruturação da categoria “refugiados”.

Considerando-se o fato de que a coleção *Raise Up!* já possui três livros publicados, foi escolhido o chamado Book 1 por ele se constituir como uma porta de entrada para os materiais, além de apresentar uma vasta gama de temáticas. O interesse pela questão dos refugiados partiu da relação com o próprio material: ao ler o livro e examinar suas atividades, me defrontei com ricas possibilidades de investigação e problematização. Os dados foram gerados em novembro de 2020. Conheci o material em outubro através da página da coleção no Instagram e adquiri uma cópia do primeiro livro. Após um contato inicial com a obra, os trechos escolhidos para investigação foram coletados por meio do recurso “copiar e colar”, sendo recontextualizados na seção subsequente por meio de figuras.

É apresentada a seguir uma análise dos dados, que focaliza a seção “About this book” (“Sobre este livro”, em tradução livre) e a lição “A long journey” (“Uma longa jornada”, em tradução livre), comparando e contrastando as ideologias linguísticas que orientam e se materializam textualmente. Ademais, os recursos semióticos de iconização, recursividade fractal e apagamento são mobilizados como construtos analíticos, possibilitando um entendimento acerca da questão que suleia este artigo: quais ideologias linguísticas orientam a construção da categoria social “refugiados” na coleção.

## 5. A LONG JOURNEY: UM OLHAR SOBRE REFUGIADOS NO LIVRO DIDÁTICO

Uma primeira palavra se faz necessária: antes da lição em si, é relevante observar, ainda que *en passant*, a seção “About this book” (“Sobre este livro”, em tradução livre), recontextualizada no Anexo I, na qual os autores se propõem a descrever a obra, seus contextos de produção e circulação e seus objetivos. De forma geral, a questão que orienta a feitura da coleção é proposta logo no início desse texto destinado aos professores, coordenadores e profissionais da educação: “com o que o livro didático de inglês padrão se pareceria se ele representasse uma gama maior de pessoas?”<sup>10</sup> (TAYLOR; COIMBRA, 2019, p. 3).

No que tange à língua, os autores argumentam que esta “é também poder”<sup>11</sup> (TAYLOR; COIMBRA, 2019, p. 3) e, por conseguinte, “não existe posicionamento neutro”<sup>12</sup> (TAYLOR; COIMBRA, 2019, p. 3). Tal visão indica um alinhamento com o arcabouço teórico mobilizado neste estudo, entendendo que os usos da linguagem e das línguas posiciona os sujeitos no discurso e permite a (re)construção de sentidos e realidades. Dessa forma, a coleção *Raise Up!*

10.No original: “what would a mainstream English language coursebook look like if it represented a wider range of people?”

11.No original: “[...] language also has power [...]”.

12.No original: “There is no neutral position.”

apresentaria a língua de forma a incluir sujeitos sociais, possibilitando os alunos a agirem no discurso em movimentos complexos de reflexão e refração das ideologias oficiais (MIOTELLO, 2005).

Considerando essa apresentação ao livro e a coleção como um todo, é necessário enfrentar a lição escolhida para análise, mobilizando os conceitos escolhidos. Estariam as atividades propostas em consonância com as ideias promovidas na seção “About this book”? De que forma o trabalho com a língua reflete e refrata o que é escrito pelos autores? Em suma, que ideologias linguísticas orientam o material?

## Lesson 7 – A long journey

A terceira lição do livro, cujo título é “A long journey”, objetiva representar a vida dos refugiados, problematizando suas dificuldades no processo de busca por refúgio em uma nação diferente da sua. De acordo com a Agência da ONU para refugiados, estes “são pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados” (ACNUR, 2020).

Um breve exame do *syllabus* sinaliza que a lição é voltada para alunos de nível intermediário e objetiva trabalhar duas habilidades: leitura e uso de emojis na escrita, nos termos do livro. A prática (nas palavras dos autores) está relacionada à discussão da vida de refugiados. Não há nenhum tópico gramatical (também nas palavras dos autores) proposto ao longo ou a partir das atividades apresentadas.

Com base nos processos semióticos de iconização, recursividade fractal e apagamento (IRVINE; GAL, 2000), diferentes excertos da lição serão recontextualizados a seguir. De antemão, é importante ressaltar que essa análise não esgota as possibilidades de interpretação acerca da obra e não visa construir juízos de valor sem embasamento em relação à coleção *Raise Up!*.

## Iconização

A primeira atividade da lição, que objetiva contextualizar as atividades, apresenta cinco imagens de cinco pessoas famosas que possuem ou possuíram status de refugiados. Madeleine Albright, Albert Einstein, MIA, Sigmund Freud e Gloria Estefan possuem nacionalidades distintas, mas esse status de refugiado em comum. As imagens iconizam essas figuras como imagens sociais da categoria “refugiados”.

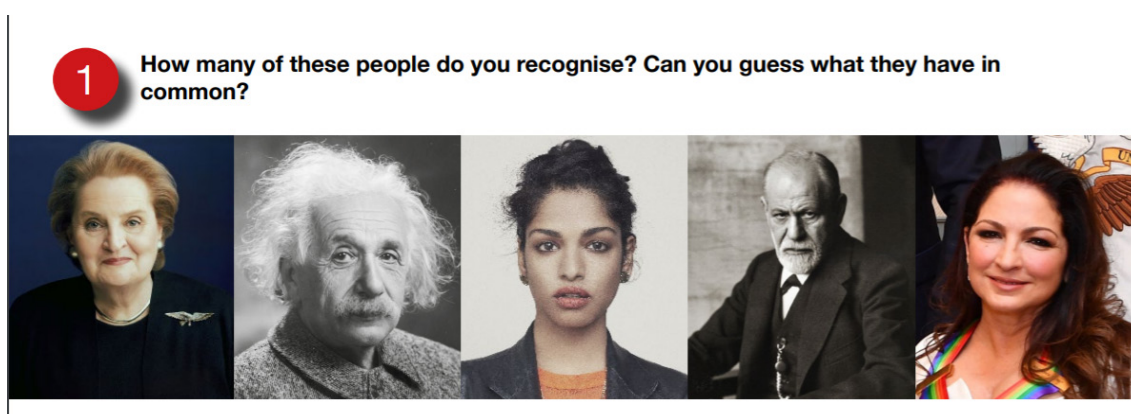


Figura 1. Primeira atividade da lição “A long journey”<sup>13</sup> (p. 18)

Essa diversidade de origens, no entanto, é contraposta à (re)construção de um estereótipo nas atividades seguintes. A tarefa 2 contextualiza a história que suleia a lição, apresentando a personagem Nadia, que deixou o seu país em busca de refúgio na Europa. A terceira tarefa adiciona detalhes à trama, trazendo à tona a conversa de Nadia com seu marido, Adnan, enquanto realiza sua longa jornada à Europa.

13. Tradução da primeira atividade: “Quantas dessas pessoas você reconhece? Você consegue adivinhar o que elas têm em comum?”

- 2 **Nadia is leaving her country tomorrow to try and get refugee status in Europe. What problems do you expect her to have on her journey? Discuss with your partner.**
- 3 **Nadia is having a text conversation with her husband Adnan as she travels. Read the messages. What did problems did she have? Were your predictions correct?**

Figura 2. Segunda e terceira atividades da lição “A long journey”<sup>14</sup> (p. 18)

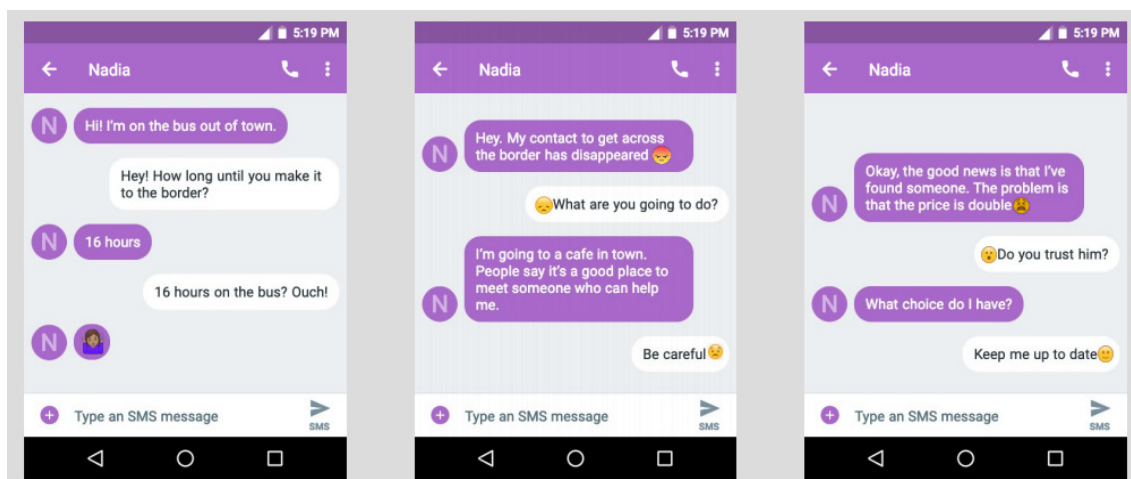


Figura 3. Mensagens de texto entre Nadia e Adnan (p. 19)

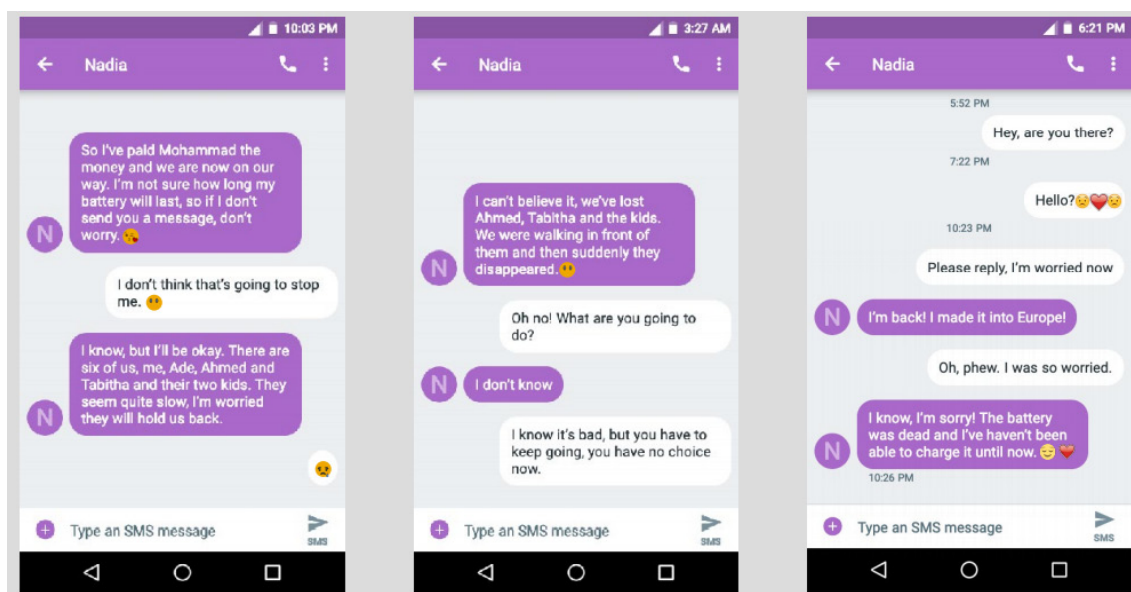


Figura 4. Mensagens de texto entre Nadia e Adnan<sup>15</sup> (p. 19)

14. Tradução da segunda e da terceira atividade: “Nadia está deixando seu país amanhã para tentar ganhar o status de refugiada na Europa. Que problemas você espera que ela tenha nessa jornada? Discuta com seu parceiro.” e “Nadia está tendo uma conversa com seu marido, Adnan, enquanto viaja. Leia as mensagens. Quais problemas ela teve? Suas previsões estavam corretas?”.
15. Tradução das mensagens entre Nadia (N) e Adnan (A): “(N) Olá. Estou no ônibus fora da cidade. (A) Oi. Quanto tempo até você chegar à fronteira? (N) 16 horas. (A) 16 horas no ônibus. Eita! (N) [Emoji]. / Oi. Meu contato para atravessar a fronteira desapareceu. (A) O que você vai fazer? (N) Vou a um café na cidade. As pessoas dizem que é um bom lugar para conhecer alguém que possa me ajudar. (A) Tome cuidado. (N) Bem, a boa notícia é que encontrei alguém. A má notícia é que o preço é o dobro. (A) Você confia nele? (N) Que escolha eu tenho? (A) Deixe-me atualizado. (N) Então, eu paguei ao Mohammad e agora estamos a caminho. Não sei quanto tempo minha bateria vai durar, então se eu não te enviar uma mensagem, não se preocupe. (A) Não acho que isso vá me impedir. (N) Eu sei, mas vou ficar bem. Somos seis, eu, Ade, Ahmed e Tabitha e seus dois filhos. Eles parecem bem lentos, tenho medo de que nos atrasem. (A) [Emoji] (N) Eu não acredito, nós perdemos o Ahmed, Tabitha e as crianças. Nós estávamos caminhando na frente deles e eles desapareceram [emoji] (A) Ah, não. O que vocês vão fazer? (N) Não sei. (A) Eu sei que é ruim, mas vocês precisam continuar em frente, vocês não têm escolha agora. / Oi, você está aí? / Oi? [emoji] / Por favor, responda. Estou preocupado agora. (N) Estou de volta. Entrei na Europa. (A) Nossa, estava preocupado. (N) Eu sei, me desculpe. A bateria morreu e não consegui carregá-la até agora [emoji].”



A narrativa contada através das mensagens de texto se inicia com Nadia a caminho da fronteira em um ônibus. Quando seu contato na fronteira não aparece, a personagem decide ir a um café conhecido como um bom lugar para conhecer pessoas que podem ajudar. Lá, Nadia conhece Mohammad, que cobra dela o dobro do preço pelo serviço e em quem escolhe confiar por falta de opção. Na viagem, a protagonista conhece outras pessoas na mesma situação: Ade, Ahmed, Tabitha e seus dois filhos. Durante a travessia, Nadia se perde de Ahmed, Tabitha e das crianças, mas, com apoio, à distância, de Adnan, segue a viagem, e consegue chegar à Europa.

Na história apresentada, tanto nos enunciados das atividades quanto no texto em si, há uma série de elementos que iconizam a imagem social dos refugiados. Por um lado, em nenhum momento é explicitado de onde esses personagens são; no entanto, os nomes Nadia, Adnan, Mohammad, Ahmed, Ade e Tabitha apontam para culturas (e, conseqüentemente, nações) de origem árabe. Considerando que os sírios se configuram como a maior parte da população refugiada atualmente (ACNUR, 2020), os nomes das personagens constroem e iconizam uma subjetividade de refugiados pautada no senso-comum.

Os signos "border" e "Europe" também funcionam como ícones dessa categoria social. Uma vez que indivíduos só ganham status de refugiados ao se moverem pelas fronteiras e solicitarem refúgio, esses dois signos apontam para essa circunscrição do grupo social. Na verdade, o texto constrói os refugiados a partir de outras subjetividades, em um paradigma relacional (e polarizador), conforme a análise do processo de recursividade fractal indica a seguir.

### Recursividade fractal

As mensagens de texto entre Nadia e Adnan, recontextualizadas na seção anterior, não esgotam a história contada na lição. Os exercícios oito, nove e dez apresentam possibilidades para o final da saga da personagem principal.

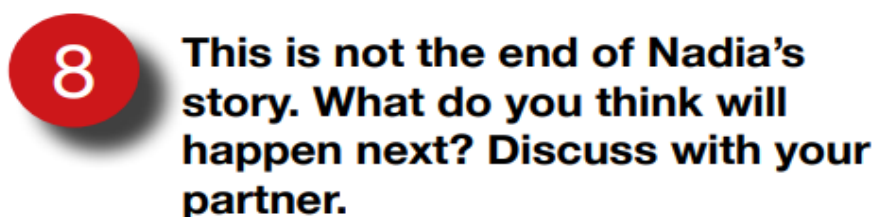


Figura 5. Oitava atividade da lição "A long journey"<sup>16</sup> (p. 18)

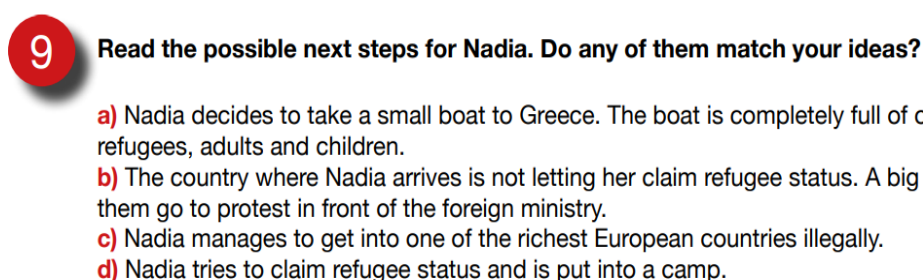


Figura 6. Nona atividade da lição "A long journey"<sup>17</sup>(p. 19)

16. Tradução da oitava atividade: "Este não é o fim da história de Nadia. O que você espera que aconteça depois? Discuta com seu parceiro."

17. Tradução da nona atividade: "Leia os possíveis próximos passos para Nadia. Algum deles se associa a suas ideias? a) Nadia decide tomar um pequeno barco para a Grécia. O barco está completamente cheio de outros refugiados, adultos e crianças. b) O país em que Nadia chega não a deixa pedir o status de refugiada. Um grande grupo de refugiados protesta na frente do ministério de relações exteriores. c) Nadia consegue entrar em um dos países mais ricos de forma ilegal. d) Nadia tenta pedir o status de refugiada e é colocada em um acampamento."

**10** Discuss each of the possibilities in 8) with your group. What do you think is likely to happen in each scenario?

**When you finish, choose the best option for Nadia and why.**

Figura 7. Décima atividade da lição "A long journey"<sup>18</sup> (p. 19)

Nessas atividades e nas mensagens de texto, é possível perceber que a categoria de "refugiados" é, ainda que indiretamente, firmada em relação a uma categoria social maior, que envolveria todas as pessoas que saem de seus países em busca de oportunidades e/ou refúgio em outras nações. Essa categoria ampla, a qual se pode nomear "migrantes", seria subdividida em dois polos, duas categorias opostas: migrantes legais voluntários, i.e., aqueles que, em teoria, deixariam seus países por escolha, e migrantes que buscam refúgio.

No segundo grupo, é possível distinguir os documentados e os não-documentados, aqueles que procuram novas residências por vias "oficiais" opostos àqueles que se encontram em situação irregular. No caso de Nadia, é necessário ainda destacar que a expressão "they didn't make it" sinaliza outras duas categorias conflitantes: aqueles que conseguem o status de refugiado e aqueles aos quais o status é negado.

Na atividade nove, é relevante destacar que os finais da história ainda contrastam os refugiados (ou solicitantes de refúgio) com os cidadãos "legais", documentados ou "nativos" dos países de destino. Na opção B, o item lexical "a big group of them" aponta para essa categoria de indivíduos com pedido de refúgio negados – em oposição tanto aos residentes, "oficiais" quanto aos sujeitos cuja solicitação de refúgio foi aceita.

Essas polarizações indicam o processo de recursividade fractal ao qual a construção da subjetividade em questão está submetida. Os significados entextualizados no signo "refugiado" não são forjados em um vácuo social e, como os binarismos e as iconizações sinalizam, são relacionais. Essas polarizações, no entanto, resultam na e/ou estão associadas à invisibilização de determinadas características do grupo social em estudo. A seção a seguir se debruça, enfim, sobre o processo de apagamento.

## Apagamento

As mensagens de texto trocadas entre Nadia e Adnan trazem algumas marcas linguísticas usualmente associadas a esse gênero discursivo: contrações (como "I've", "I'm" e "can't") e uso de emojis (como "😊" e "😞"). Além disso, o layout contribui para a identificação do gênero e de sua função comunicativa. Entretanto, o gênero discursivo mensagem de texto aqui simula uma conversa entre os dois personagens, propondo uma interação "como se fosse" ou "como se pudesse ser" um evento discursivo autêntico. Tal escolha aponta para um apagamento linguístico, uma vez que se apresenta como discurso fabricado cujo efeito é a exposição do aluno a mais uma instância de usos convencionais da chamada língua inglesa.

Sobre tais instâncias, é importante ressaltar que não são usadas marcas linguísticas do inglês mobilizado pelos interactantes. Sabe-se que os dois não são falantes "nativos" da língua inglesa e é possível inferir que possuem origem árabe. O inglês escrito pelos dois, porém, pode ser caracterizado como uma variante padrão: conjugação verbal, pontuação e regência (verbal ou nominal), por exemplo, estão dentro daquilo que se convencionou como "correto" e "convencional" em gramáticas e livros didáticos. Como consequência, a construção da subjetividade de refugiado não é atravessada por questões linguísticas; todas as marcas locais são apagadas. Apesar da proposta de abordar uma identidade dissidente, o material didático não se apropria de uma visão de inglês como língua franca, relegando aos seus personagens (ainda que fictícios) o uso padrão da língua-alvo.

Adicionalmente, é necessário destacar a décima primeira atividade, em que se apresenta uma proposta de discussão com base em algumas perguntas. Focalizando as ideias dos alunos, as questões permitem aos estudantes pensar sobre os motivos que levam uma pessoa a solicitar refúgio em outro país.

18. Tradução da décima atividade: "Discuta cada uma das possibilidades em 8) com seu grupo. O que você acha provável que aconteça em cada cenário? Quando terminar, escolha a melhor opção para Nadia e justifique."

- 11** Discuss the questions in your groups.
- Why do most people try to leave their country as a refugee?
  - If you had to leave your country as a refugee, where would you go?
  - What would be the biggest challenge for you to try and leave your country?
  - How welcoming are people to refugees in your country? Why?

Figura 8. Décima primeira atividade da lição "A long journey"<sup>19</sup> (p. 19)

Apesar de promover o questionamento, a lição como um todo não traz nenhuma informação sobre os motivos para a busca por refúgio. Os alunos podem contribuir com ideias ao responderem o item A, mas nem os textos nem os enunciados trazem informações. A seção com respostas às perguntas, no final do livro, também não apresenta nenhum dado quanto a isso - apesar de ser, teoricamente, um espaço voltado ao professor e ter a função de informá-lo.

Os itens B e C, com signos como "would", "challenge" e "try and live", apontam para contextos em que o movimento migratório é voluntário - ou, pelo menos, desejado. Com isso, há o apagamento dos problemas políticos que refugiados enfrentam e que os levam a trocar de residência. Percebe-se, então, que a subjetividade refugiada é construída a partir de uma "limpeza" tanto de marcas linguísticas quanto políticas e sociais. A partir dessa breve análise, são delineadas a seguir algumas considerações retomando a indagação principal deste estudo.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O objetivo desta pesquisa é pensar as construções da intersubjetividade conhecida como "refugiado" no material didático *Raise Up!*. A obra foi escolhida por se tratar de uma coleção voltada para questões acerca da diversidade. Além dessa evidente visibilidade a subjetividades dissidentes, a ideologia linguística que orienta a perspectiva teórica da obra sinaliza o rompimento com ideologias modernas, puristas e engessadas. As diretrizes do material sinalizam uma concepção de língua enquanto prática, possibilidade de agência e de posicionamento ideológico.

A lição escolhida para análise, no entanto, não materializa tal ideologia linguística. As escolhas semióticas iconizam uma construção estereotipada de refugiados, ao passo que a seleção linguística verbal não promove inteligibilidade sobre os possíveis usos da linguagem por parte da categoria social em foco. Há uma padronização do inglês usado por refugiados, em um processo de purificação cujos efeitos materiais envolvem o apagamento dessas performances identitárias.

Apesar da afirmação de que "as lições não são sobre as pessoas representadas, mas as incluem"<sup>20</sup> (TAYLOR, COIMBRA, 2019, p. 3), as atividades estudadas acabam por retratar - como uma fotografia externa - a minoria em questão. Perde-se, nesse sentido, a oportunidade de abordar a língua inglesa como uma língua franca, uma língua fronteiriça com diferentes usos que escapam ao padrão "nativo" projetado em materiais didáticos correntes e promovem (re)significações e abalos de sentidos cristalizados (SZUNDY, no prelo). Em outras palavras, falta materializar essa ideologia pós-moderna da seção "About this book" nas atividades propostas. Talvez os chamados *Book 2* e *Book 3* tragam avanços nesse sentido.

Portas estão abertas, portanto, para futuros estudos não apenas em outros livros da coleção, mas também em outras lições desse mesmo livro e em materiais a serem propostos no futuro *blog*. Entender como outras subjetividades são construídas, produzir uma análise que atravessasse os livros ou ainda entender consonâncias e dissonâncias entre o material e os usos que docentes fazem deste em suas aulas são caminhos possíveis. Ademais, é sempre possível revisitar os dados aqui recontextualizados sob a ótica de outros construtos analíticos e reinterpretá-los. Os ganhos de uma pesquisa interpretativista estão exatamente no entendimento de que não há uma verdade; é sempre possível trazer novas e diferentes visões e ideologias aos objetos de estudo. E quando o objeto é livro didático, construir múltiplas inteligibilidades se faz altamente urgente.

19. Tradução da atividade onze: "Discuta as perguntas em seus grupos. a) Por que a maioria das pessoas decidem deixar seus países como refugiados? b) Se você tivesse que deixar seu país como refugiado, para onde você iria? c) Qual seria o seu maior desafio em deixar seu país? d) O quão bem recebidos são os refugiados em seu país? Por quê?"

20. No original: "the lessons are not about the people represented but including them."

## REFERÊNCIAS

- Agência da ONU para refugiados (ACNUR). (2020). *Refugiados*. Brasil. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/>. Acesso em: 15 de dez. de 2020.
- AUSTIN, J. L. (1990). Quando dizer é fazer. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médica.
- BARCELOS, S.; SCHLUDE, V. (2018). Materiais didáticos para o ensino de língua inglesa no projeto CLAC. In: TILIO, R.; BEATO-CANATO, A. P. M. (org.) *Formação inicial de professores de línguas: experiências em um projeto de extensão universitária*. Campinas: Pontes Editorial, p. 75-97.
- BLOMMAERT, J. (2005). *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRAIT, B. (2018). Análise e teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo, Contexto, p. 9-32.
- CARNEIRO, A. S. R. (2015). Conflicts around the (de)construction of legitimate languages. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Global Portuguese. Linguistic ideologies in late modernity*. Nova York: Routledge.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. (2001). Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em: <https://rm.coe.int/1680459f97>. Acesso em: 13 de dez. de 2020.
- EAGLETON, T. (1997). *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- GEE, J. P. (2000). The New Literacy Studies: From "Socially Situated" to the Work of the Social. In: Barton, D; Hamilton, M.; Ivanic, R. (eds). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge, p. 180-196.
- KROSKRITY, P. V. (2004). Language ideologies. In: Duranti, A. (ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Blackwell Publishing, p. 496-517.
- IRVINE, J.T.; GAL, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, P. (Org.). *Regimes of language, ideologies, politics and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, p. 35-83.
- LAGERCRANTZ, D. (2017). *O homem que buscava sua sombra*. São Paulo: Companhia das Letras.
- LIVIA, A; HALL, K. (2010). "É uma menina!": a volta da performatividade à linguística. In: OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. (eds.), *Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 109-127.
- MARTINS, H. (2001) Sobre a estabilidade do significado em Wittgenstein. *Veredas, Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 19-42.
- MEDVIÉDEV, P. N. (1928). *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016.
- MIOTELLO, V. (2005). Ideologia. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 167-176.
- MOITA LOPES, L. P. (2013). Ideology in research methodology. In: CHAPELLE, C. A. (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, Nova York: Wiley Blackwell, p. 1-6.
- MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. (2018). Viagem textual pelo sul global: ideologias linguísticas queer e metapragmáticas translocais. *Linguagem em (Dis)Curso (Online)*, v. 18, 2018, p. 769-784.
- SZUNDY, P. T. C. (no prelo). Conflicting Language Ideologies About What Counts as "English" in the Brazilian National Common Core Curriculum: Arenas for Permanences and Disruptions. In: RUBDY, R.; TUPAS, R. (Org.). *Bloomsbury World Englishes*.



TAYLOR, J. M.; COIMBRA, I. (2019). *Raise up! - A diverse and inclusive view of English*. TaylorMade English.

TÍLIO, R. (2016). Guia didático. In: *Voices Plus 1: Manual do professor*. São Paulo: Richmond, p. 193-240.

VOLÓCHINOV, V. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

WOOLARD, K. A. (1998). Introduction. In: SCHIEFFELIN, BAMBI B., WOOLARD, K. A. & KROSKRITY, PAUL V. (eds.). *Language ideologies practice and theory*. Oxford: Oxford University Press, p. 3-47.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Primeira atividade da lição "A long journey" (p. 18)

Figura 2: Segunda e terceira atividades da lição "A long journey" (p. 18)

Figura 3: Mensagens de texto entre Nadia e Adnan (p. 19)

Figura 4: Mensagens de texto entre Nadia e Adnan (p. 19)

Figura 5: Oitava atividade da lição "A long journey" (p. 18)

Figura 6: Nona atividade da lição "A long journey" (p. 19)

Figura 7: Décima atividade da lição "A long journey" (p. 19)

Figura 8: Décima primeira atividade da lição "A long journey" (p. 19)

Anexo I

## About this book

Thank you for buying Raise Up. This book has been written with a simple aim - what would a mainstream English language coursebook look like if it represented a wider range of people? We feel that at the time of writing in 2019, significant improvements need to be made in how various groups in society are included in the most popular international coursebooks. These subjects include:

- Women
- BAME
- LGBTQIA+
- Disabled people
- The working class
- Indigenous people
- Non-conventional body types
- Non-hegemonic countries and cultures
- Refugees
- People living and working in extreme conditions
- Non-urban environments
- The elderly

We are not writing this book to critique what has gone before us, but rather to promote the idea that coursebook representation is important and must continue to improve.

As you look at the lessons, you will observe that the following key principles have informed the writing of this book:

- Diversity is an advantage for all learners. This is important in that it facilitates both the opportunity to be exposed to other cultures and identities, and opportunity to express their own.
- Coursebooks have authority, for students and for teachers, especially novice teachers. Therefore the world that they present is important. And language also has power, and as language teachers we shouldn't forget that.
- The approach taken in the lessons tends towards a more subtle approach, as opposed to an examination of controversial issues. Generally, the lessons are not about the people represented, but including them.
- The aim was not to exclude anyone from the book, but to be more inclusive.
- There is no neutral position. If you choose as a teacher not to include certain people in your lesson, this is not an apolitical act. Equally, the decision to include marginalised groups is a decision that teachers have to make carefully, and we are sensitive to the fact that certain teachers find themselves in trying situations. However, when the excluded are normalised they become part of the mainstream.

- The lessons have been created for a variety of levels and are suitable for teens and adults. They are not designed to be used concurrently, rather as individual lessons chosen by the teacher for their class.

We hope you enjoy using the lessons, and we welcome your feedback. You can contact us at [raiseupbook@gmail.com](mailto:raiseupbook@gmail.com), and if you are interested in contributing your own lesson to a future edition, take a look at page 25.

Best wishes,

James and Ilá

Recebido: 21/5/2021

Aceito: 6/11/2021

Publicado: 8/2/2022