

## O LOCAL, O GLOBAL E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PÓS-MODERNIDADE

Rogério TILIO (UFRJ)

### Resumo

Este é o terceiro de uma série de três artigos que pretendem discutir as questões cultural e identitária na pós-modernidade. Neste terceiro texto é discutida a relevância social do ensino de língua estrangeira, mais especificamente o inglês, na pós-modernidade. Para isso, o texto problematiza as relações entre identidade cultural e cultura nacional, e cultura e globalização, chamando atenção para a chamada “sociedade do espetáculo”. Em seguida, a discussão recai sobre as implicações destas relações para o ensino de língua estrangeira no contexto apontado.

### Palavras-chave

língua estrangeira, ensino, globalização

## LOCAL AND GLOBAL ISSUES AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN POST MODERNITY

### Abstract

This is the third of a series of three articles aiming to discuss cultural and identity issues in post modernity. In this third text, the social relevance of foreign language teaching in post-modernity, especially English, is discussed. In order to achieve its goal, the article problematizes the relationships between cultural identity and national culture, and globalization and culture, focusing on the so called “society of the spectacle”. Afterwards, the discussion lies on the implications of such relationships to foreign language teaching in the referred context.

### Keywords

foreign language, teaching, globalization

## 1. Introdução

Em tempos de globalização, a discussão acerca da relevância social do ensino de língua estrangeira ainda parece insatisfatória. Grande parte do discurso sobre o ensino de línguas estrangeiras ainda recai primordialmente sobre questões puramente metodológicas. Embora tais questões sejam importantes, não são únicas.

Afastando-se um pouco destas questões metodológicas, o reconhecimento da sua importância para a integração econômica do mundo contemporâneo já é um primeiro passo, mas o que proponho aqui é ir mais adiante: é preciso conscientizar aprendizes (e professores) da função social, de cunho integrativo, que o ensino de línguas estrangeiras desempenha.

Entendendo a sociedade pós-moderna dentro de uma visão socioconstrucionista, multilíngüe e multicultural, com identidades múltiplas coexistindo, este artigo problematiza algumas questões culturais e identitárias (discutidas anteriormente em TILIO, 2009a e TILIO, 2009b, respectivamente) sob o foco do multiculturalismo e da globalização, e, em seguida, discute implicações deste contexto para o ensino de línguas estrangeiras na sociedade contemporânea.

## 2. Identidade cultural e cultura nacional<sup>1</sup>

A chamada cultura nacional é uma das principais fontes de identidade cultural, pois uma nação é uma comunidade simbólica, um sistema de representação cultural (HALL, 1992 [2003]). Ela é fonte de significados culturais, um foco de identificação, um sistema de representação. Na verdade, podemos dizer que a cultura nacional é uma comunidade imaginada (ANDERSON, 1983) com base em memórias do passado e no desejo de viver em conjunto e perpetuar sua herança cultural. O conceito de cultura nacional nada mais é do que uma tentativa de unificar seus membros em uma

---

<sup>1</sup> O termo *cultura nacional* é muitas vezes grafado com iniciais maiúsculas. Estou propositalmente usando letras minúsculas para mostrar que não o utilizo em seu sentido canônico, mas como apenas mais uma cultura dentro de uma multiplicidade.

identidade cultural única, ignorando suas diferenças culturais provenientes das diferentes práticas discursivas e sociais às quais pertencem (classe, gênero, idade, família, profissão etc.), “para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (HALL, 1992 [2003, p. 59]).

Nesse sentido, a identidade cultural é “tanto o local quanto o objeto de lutas políticas” (MOUFFE, 2001, p. 421), o lugar por lutas hegemônicas. Uma cultura nacional é apenas uma comunidade imaginada, e o nacionalismo é politicamente construído. É preciso questionar por quem e para quê essa identidade é construída (CASTELLS, 1999). Costuma-se colocar ênfase na tradição, ou na “invenção da tradição”, quando se faz questão de passar uma certa imagem não necessariamente verdadeira. Seu objetivo é restaurar identidades passadas e mover-se em direção ao futuro (HALL, 1992 [2003]). Afinal, não se pode esquecer que a cultura nacional é uma construção discursiva.

Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (...). As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 1992 [2003, p. 51]).

Não se trata de ignorar o conceito de cultura nacional, pois não se pode negar que um certo grau de totalidade existe (discurso totalizante – cf. SOARES, 2001). Diferentes comunidades dentro de uma mesma nação normalmente compartilham de um sentimento de pertencimento ao Estado-nação, através de “instituições culturais, sociais, econômicas e políticas que influencia[m] os cidadãos ao longo de toda sua vida” (CAPPELLO, 2001, p. 117). No entanto, não podemos pensar a cultura nacional como unificada, uma vez que tal unidade não abre espaço para as diferenças. E ignorar as diferenças pode ser entendido como uma forma de exercício de poder.

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade (...) através do exercício de diferentes formas de poder cultural (HALL, 1992 [2003, p. 62]).

Esta noção não-essencialista de cultura nacional é particularmente útil no contexto do ensino de inglês como língua estrangeira. Como ocorrem as trocas culturais nesse contexto? É difícil, ou melhor, impossível, definir o que seja cultura brasileira, cultura inglesa ou cultura americana (ou qualquer outra suposta cultura, no singular, falante de inglês como primeira língua). Mesmo não sendo unificadas, devemos reconhecer que existem traços de distinção entre essas culturas, e que esses traços devem ser discutidos ao se ensinar o idioma (KRAMSCH, 2003, 1998, 1993). Chamo aqui a atenção para o papel do livro didático, tão presente (e muitas vezes tido como essencial) nas práticas pedagógicas no contexto brasileiro (TILIO, 2006). Muitos dos livros didáticos de inglês, principalmente aqueles adotados por institutos de idiomas, são importados de países que têm o inglês como primeira língua. Ou seja, são geralmente escritos e editados por falantes da língua ensinada e projetados para serem usados por falantes de um outro idioma. Tal fato pode acabar levando ao etnocentrismo e à propagação de ideais culturais da língua ensinada – o que remete à visão imperialista do colonizador versus o colonizado.

É preciso, portanto, muito cuidado ao se tratar a questão cultural, para não confundi-la com estereótipos. A diversidade existe, mas uma certa unidade também. O recorte dado à análise da cultura pode ser em diferentes níveis e escalas (continental, nacional, regional, local etc.), dependendo do tipo de reflexão e análise que se intencione fazer (CESNIK & BELTRAME, 2005). Na tentativa de conciliar a inegável diversidade com a também inegável identidade surgiu a idéia de multiculturalismo. O multiculturalismo é, na verdade, um argumento em favor da diversidade, enraizado em uma demanda de singularidade integral (CALHOUN, 2001, p. 200).

As perspectivas multiculturalistas (...) descrevem com uma freqüência surpreendente o relacionamento entre identidades (...) diferentes. Quer dizer, oferecem sugestões sobre modos de convivência possíveis na mesma sociedade entre pessoas de diferentes cores, religiões, etnias ou orientação sexual. Mas tomam como pressuposto que essas etiquetas definem os grupos sociais significativos, que os membros desses grupos aceitam a preponderância de uma única etiqueta para as suas identidades e, ainda, que essas identidades estão relativamente consolidadas (CALHOUN, 2001, p. 204).

### 3. Cultura e globalização

Culturas nacionais nunca poderiam ser unificadas, uma vez que as nações pós-modernas são, todas, híbridos culturais, graças ao fenômeno da globalização (HALL, 1992 [2003]).

A “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras regionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado (HALL, 1992 [2003, p. 67]).

Uma das principais características da globalização é a compressão tempo-espaço, com o desaparecimento das fronteiras (BAUMAN, 1999; CASTELLS, 1999; CESNIK & BELTRAME, 2005; FRIDMAN, 2000; GIDDENS, 2002; HALL, 1992 [2003]; HARVEY, 1992; KUMARAVADIVELU, 2004), em que as distâncias estão mais curtas e os acontecimentos impactam mais rapidamente sobre todo o mundo. Essa compressão tempo-espaço afeta diretamente as identidades na medida em que “o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todos os sistemas de *representação*” (HALL, 1992 [2003, p. 70]). Como identidades são, na verdade, representações, e qualquer identidade está sempre localizada no espaço e no tempo simbólicos, concluímos que diferentes representações de tempo e de espaço afetam diretamente a maneira como as identidades são localizadas e representadas (HALL, 1992 [2003]).

Uma das consequências da globalização é a desintegração das identidades nacionais, ao mesmo tempo em que as identidades locais são reforçadas, e o conseqüente surgimento de identidades híbridas (HALL, 1992 [2003]; KUMARAVADIVELU, 2004), conforme indicado anteriormente. Uma vez que identificações globais se deslocam por todo o mundo, não há identidade nacional unificada e fixa que não seja superada ou até mesmo apagada.

Na tensão entre o global e o local, que vão sempre coexistir (BAUMAN, 1999; CASTELLS, 1999; DAMATTA, 2001; HALL, 1992 [2003]; KUMARAVADIVELU, 2004; ROBERTSON, 1992, 2001), as identidades são transformadas. A globalização propõe, concomitantemente, a difusão e a aculturação (DAMATTA, 2001); significados podem ser transpostos além

fronteiras ou redefinidos localmente. Identidades mais locais ou mais globais dependem dos meios econômicos (BAUMAN, 1999). Ser globalizador ou globalizado é uma questão de poder: enquanto algumas sociedades têm o poder de globalizar sua cultura, outras são “vítimas” dessa globalização, em maior grau, quando são “engolidas” pela globalização, ou em menor grau, quando conseguem re-articular o global e transformá-lo em local. A globalização da cultura pode, entretanto, provocar reações contrárias, tais como: desprezo, aversão e xenofobia à hegemonia (CESNIK & BELTRAME, 2005).

A globalização produz, simultaneamente, novas identificações globais e novas identificações locais (HALL, 1992 [2003]). A globalização pode levar ao fortalecimento de identidades locais, provocando reações defensivas de “entricheiramento” para auto-preservação de suas fontes de identidade (CASTELLS, 1999), ou à produção de novas identidades, que articulem o global e o local. “A vivência global é, e sempre foi, relativizada pela experiência local” (CESNIK & BELTRAME, 2005, p. XXIII). Global e local se confundem, o que levou ROBERTSON (1992) a cunhar o termo *glocalização*. O que para alguns é globalização, para outros é localização (BAUMAN, 1999). Algumas mudanças globais requerem soluções locais (RAJAGOPALAN, 2004).

A globalização não somente puxa para cima, mas também empurra para baixo, criando novas pressões por autonomia local. (...) A globalização pressiona também para os lados. Cria novas zonas econômicas e culturais dentro e através das nações (GIDDENS, 2002, p. 23).

A globalização contribui para a intensificação de relações sociais em escala mundial, possibilitando que acontecimentos locais sejam modelados por eventos que ocorrem a milhares de quilômetros de distância (FRIDMAN, 2000). O reverso também é verdadeiro: da mesma forma que “atividades locais são influenciadas, e às vezes até determinadas, por acontecimentos ou organismos distantes” (GIDDENS, 1997, p. 74), ações cotidianas também podem produzir conseqüências globais” (FRIDMAN, 2000).

A globalização requer a análise imediata da inter-relação entre os níveis local e global, vistos como um processo vivo que mutuamente se influenciam. O local não é mero receptor dos efeitos produzidos em contexto alheio, mas único fornecedor ao que ocorre no plano mundial. Dessa forma, reforçar os atributos

de um fenômeno local inserido no contexto mundial não é ir contra os andamentos da globalização e sim, dar sentido a ela (CESNIK & BELTRAME, 2005, p. 15).

A globalização, no entanto, é desigual. Chamá-la de ocidentalização fosse talvez mais preciso, já que o que é globalizado é a produção cultural ocidental; é essa produção que domina as redes globais (CESNIK & BELTRAME, 2005; HALL, 1992 [2003]; KUMARAVADIVELU, 2004). Ainda assim, as sociedades da periferia estão abertas às influências culturais do centro, o ocidente, “embora num ritmo mais lento e desigual” (HALL, 1992 [2003, p. 80]).

Por isso, podemos considerar o termo globalização contraditório. A mesma compressão tempo-espço que diminui distâncias e faz fronteiras desaparecerem proporciona efeitos opostos. Por um lado, a interconectividade leva à difusão de diferentes conhecimentos, contribuindo para uma maior heterogeneização do mundo. Por outro lado, ao se considerar os efeitos reais da globalização, o que parece estar havendo é uma homogeneização do mundo, mais especificamente uma ocidentalização, e mais especificamente uma americanização, já que essa globalização “carrega a forte marca do poder político e econômico americano” (GIDDENS, 2002, p. 15). Mais especificamente ainda, podemos comparar a globalização a uma *mcdonaldização* da sociedade (RITZER, 1995), uma vez que o chamado conhecimento globalizado parece referir-se primordialmente ao mundo consumista norte-americano (GIDDENS, 2002; KUMARAVADIVELU, 2004). A chamada aldeia global, na verdade uma comunidade imaginada, seria, na realidade, os Estados Unidos<sup>2</sup> (ROBERTSON, 2001) – país falante de inglês. É preciso, portanto, estar atento a como o ensino de inglês trabalha com esta questão ideológica de estar ensinando o idioma da globalização (CESNIK & BELTRAME, 2005; MOITA LOPES, 2003). Tal ensino deve ser uma conscientização para que o aprendiz haja no mundo, e não uma difusão e propagação de valores.

O idioma da globalização, o inglês, deve ser entendido como o idioma da integração, e não da exclusão ou segregação. Segundo Kachru (1985), a

---

<sup>2</sup> É importante ressaltar aqui que a União Européia vem conquistando um espaço cada vez maior nesta aldeia global, dividindo parte da hegemonia com os Estados Unidos, assim como com outras potências mundiais que vêm se desenvolvendo, como a China.

comunidade mundial de usuários da língua inglesa, que compreende falantes de inglês como primeira língua, segunda língua, ou língua estrangeira, pode ter sua distribuição representada graficamente por três círculos sobrepostos, conforme mostra a Figura 1.

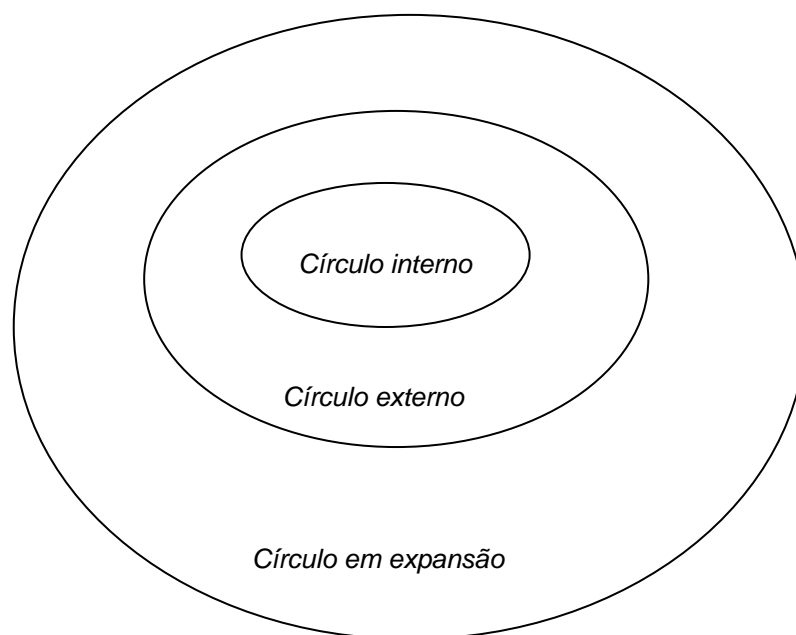


Figura 1: Comunidade mundial de usuários da língua inglesa

O círculo interno (*inner circle*) compreende os falantes de inglês como primeira língua, ou seja, populações de países em que o inglês é a língua materna, como Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Irlanda, África do Sul e vários países caribenhos (CRYSTAL, 2003). O círculo externo (*outer circle*) engloba os falantes de inglês como segunda língua, ou seja, falantes de inglês em países onde o inglês é uma língua oficial, embora não a primeira língua, a língua materna. É o caso de países como Índia, Singapura, Nigéria e Gana (CRYSTAL, 2003). O círculo em expansão (*expanding circle*), por sua vez, inclui os falantes de inglês como língua estrangeira, em países onde o inglês, apesar de não ser uma língua oficial, é utilizado para estabelecer contatos, principalmente comerciais. Nesses países incluem-se Brasil, Alemanha, China, Espanha, Rússia, Argélia etc. (CRYSTAL, 2003).

O objetivo do ensino de inglês como o idioma da globalização é o de inclusão, possibilitando o acesso e a inserção dos não-falantes-de-inglês-como-primeira-língua (situados nos círculos externo e em expansão) ao mundo globalizado. Nesse sentido, o ensino precisa reconhecer as diferenças e as diversidades culturais presentes nas duas esferas mais externas, que compreendem a maioria dos usuários da língua inglesa. Esse grande número de usuários, aliás, contribui para a inevitável transformação da língua. Se, por outro lado, o ensino ignora essas transformações e tenta simplesmente reproduzir e impor uma variante supostamente pura do idioma, falada pelos falantes da esfera mais interna, não há inclusão ou globalização, apenas exclusão e segregação. Nesse caso, reduz-se a globalização ao pequeno círculo de falantes nativos de inglês, e o conhecimento produzido no restante do mundo, via esse inglês transformado, é negado ou não reconhecido pelo círculo interno.

#### **4. A “sociedade do espetáculo”<sup>3</sup>**

É importante lembrar que, em tempos de economia eletrônica global (GIDDENS, 2002), a globalização não é só econômica, mas também política, tecnológica, cultural e social (CAPPELLO, 2001; GIDDENS, 2002), influenciando “a vida cotidiana tanto quanto eventos que ocorrem numa escala global” (GIDDENS, 2002, p. 15). Vivemos atualmente uma época virtual e midiática (CASTELLS, 1999), uma hiper-realidade (GIDDENS, 2002) em que a comunicação eletrônica (FRIDMAN, 2000), também global, faz com que a realidade seja criada pela mídia através de imagens (FRIDMAN, 2000). A exacerbação da imagem acaba gerando uma “confusão entre a imagem e a realidade” (FRIDMAN, 2000, p. 72), em que as pessoas são levadas a acreditar que aquelas imagens largamente difundidas fazem parte de sua realidade. Torna-se cada vez mais difícil distinguir o que é real e o que é imagem. Essa importância dada à imagem transforma a vida em um espetáculo (DEBORD, 1967 [1997]), e para obter sucesso é preciso fazer parte desse espetáculo.

---

<sup>3</sup> Expressão cunhada por Debord (1967 [1997]).

O espetáculo é o seqüestro da vida e a cisão do mundo em realidade e imagem.  
(...)

Na sociedade do espetáculo, o desejo interior de cada pessoa mistura-se às mais diversas emanações dos meios de comunicação, constituindo estilos de vida nos limites da falsificação espetacular (FRIDMAN, 2000, p. 26-29).

A forma como o inglês é situado no mundo neste contexto sócio-histórico da pós-modernidade precisa ser problematizada. Qual é a imagem que este ensino de inglês traz do mundo como um todo, e, principalmente, do mundo não falante de inglês como primeira língua? Que conseqüências essa maneira de enxergar o mundo e a vida pode trazer para os alunos?

Na sociedade do espetáculo, tudo se transforma em mercadoria consumível, inclusive pessoas, através dos meios de comunicação de massa (JAMESON, 1996). Quero lembrar aqui que o livro didático, tão presente nas práticas pedagógicas no contexto brasileiro, conforme já mencionado anteriormente, também se constitui em um meio de comunicação de massa – embora restrito a um contexto específico, também atinge um número grande de pessoas (e no caso do ensino de inglês, com livros produzidos para o mercado internacional, este alcance é praticamente mundial).

A pós-modernidade é também a era das celebridades (FRIDMAN, 2000). Não há mais limites entre o público e o privado, graças à mídia (FRIDMAN, 2000) e à nova tecnologia das comunicações (GIDDENS, 2002). Celebridades adquirem *status* de extrema importância em um mundo onde a imagem é mais importante que o real. Imagem e realidade se confundem, e o que as pessoas aparentam ser torna-se mais importante do que o que elas realmente são. Pessoas são globalizadas e se tornam celebridades instantâneas, passando a fazer parte da sociedade global. O sucesso se traduz na capacidade de conseguir difundir sua imagem.

É preciso confrontar essa visão de mundo propagada na pós-modernidade com aquelas que o ensino de inglês apresenta, principalmente através dos livros didáticos. Passar aos alunos a idéia de que para se obter sucesso e ser alguém na vida é preciso ser famoso é, no mínimo, contraditório em se tratando de educação. A sociedade do espetáculo dá mais valor à imagem que ao conhecimento. Vivemos, entretanto, em uma era de reflexividade, em que “as capacidades reflexivas dos atores sociais estão mais

desenvolvidas do que nunca” (FRIDMAN, 2000, p. 18) para a utilização dos recursos do conhecimento. Uma de suas características é o “reconhecimento do uso da linguagem na constituição das atividades concretas da vida” (FRIDMAN, 2000, p. 42). Equipar os alunos com esse conhecimento parece mais proveitoso do que a proliferação de uma imagem de sucesso atrelado à fama e à exposição exagerada de sua figura.

## 5. O papel da língua inglesa na pós-modernidade

Desenhado esse perfil do momento sócio-histórico atual, quero chamar a atenção para o papel da língua neste contexto. Um dos principais fatores que dá unidade a uma cultura, até mesmo no âmbito nacional, é a língua. A língua é um fator forte de reconhecimento cultural, de nacionalismo; “a língua, como expressão direta da cultura, torna-se a trincheira da resistência cultural, o último bastião do autocontrole, o reduto do significado identificável” (CASTELLS, 1999, p. 70). A globalização reforça as possibilidades de se compartilhar diferentes identidades, pois é mais fácil se mover entre as culturas.

No caso do ensino de uma língua estrangeira, é preciso atentar para a forma como a língua e a cultura ensinadas são tratadas em relação à língua e à cultura dos aprendizes. Ao mesmo tempo em que a exposição a novos conhecimentos através de uma nova língua e de uma nova cultura ajuda a integrar os alunos na sociedade global, essa globalização da cultura também pode ser usada como uma tentativa de exercício de poder, no sentido de promover uma homogeneidade que leve à hegemonia e à dominação cultural, com perda do referencial local (CESNIK & BELTRAME, 2005).

A identidade de um povo está intimamente relacionada à língua e à cultura que partilham. Sem dúvida que a imposição de uma língua promove a via livre para a integração de uma identidade alienígena, assim como a divulgação de seus elementos culturais facilita uma conquista do imaginário para promover valores dessa sociedade hegemônica por meio de sua cultura (CESNIK & BELTRAME, 2005, p. 46).

Isso fica ainda mais latente no ensino de inglês, visto que o inglês é o idioma corrente no sistema internacional (CESNIK & BELTRAME, 2005). O

idioma pode contribuir ainda mais para que a globalização assuma, cada vez mais, um caráter de ocidentalização ou americanização. Ao ensinar um novo idioma, é preciso lembrar que

tratar de globalização também é falar de uma nova consciência do indivíduo em relação ao mundo, com a ampliação do contato com outras sociedades. (...)

A globalização, portanto, nos faz pensar mais em *possibilidades* do que em concretização de um sentimento de integralismo mundial, ela nos fornece possibilidades de atuarmos em diferentes contextos, interagirmos com diferentes contextos, beneficiarmos e contribuirmos com as experiências culturais de todos os povos (CESNIK & BELTRAME, 2005, p. 16).

O ensino de inglês deve, portanto, ser entendido como inserido nesse momento sócio-histórico da pós-modernidade, caracterizado pelo aparente descontrole causado pelo hibridismo, pela globalização, pela fragmentação, pela presença ostensiva da mídia, pela interconectividade virtual e pela constante transformação identitária que todos esses fatores acarretam.

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em *transição*, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado. [As] formações de identidade (...) atravessam e intersectam as fronteiras naturais, [de forma que pessoas que] retêm fortes vínculos com (...) suas tradições (...) são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. (...) Não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas [ – ] *culturas híbridas*. (...) As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia (HALL, 1992 [2003, p. 88-89]).

## 6. Considerações finais

No ensino de inglês, é importante reconhecer a função do discurso totalizante – já que não podemos negar sua existência, visto que algum grau de unidade sempre existe. No ensino de um idioma estrangeiro, discursos totalizantes, sejam eles locais ou globais, podem assumir um dos dois caminhos apontados neste texto (ou os dois, em momentos diferentes). Por um lado podem promover um “canibalismo cultural” (SANTOS, 2002), exaltando sua cultura, insistindo no etnocentrismo e na dominação política através da

indústria cultural, uma visão essencialista que pode levar os alunos a assimilarem o posicionamento mostrado como dado, imutável, e que deve ser obedecido. Por outro lado, pode ressaltar a pluralidade e celebrar as diferenças (sempre presentes, parte da vida), contribuindo para formar alunos que respeitem a diversidade e que saibam se posicionar no mundo, transformando práticas sociais e discursivas sempre que julguem necessário.

## 7. Referências bibliográficas

ANDERSON, B. **Imagined communities**. London: Verso, 1983.

BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

CALHOUN, C. Multiculturalismo e nacionalismo, ou por que sentir-se em casa não substitui o espaço público. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Eds.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 200-228.

CAPPELLO, H. M. Efeitos da globalização econômica sobre a identidade e o caráter das sociedades complexas. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Eds.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 115-145.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CESNIK, F. S.; BELTRAME, P. A. **Globalização da cultura**. Barueri: Manole, 2005.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DAMATTA, R. Globalização e identidade nacional: considerações a partir da experiência brasileira. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Eds.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 168-181.

DEBORD, G. [1967] **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FRIDMAN, M. **Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GIDDENS, A. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. **Modernização reflexiva**. São Paulo: UNESP, 1997. p. 73-133.

HALL, S. [1992]. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

JAMESON, F. **Pós-modernismo, a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.

KACHRU, B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Eds.). **English in the world: teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KRAMSCH, C. Teaching along the cultural faultline. In: LANGE, D.; PAIGE, R. M. (Eds.). **Culture as the core: perspectives on culture in second language learning**. Connecticut: IAP, 2003. p. 19-35.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KUMARAVADIVELU, B. Applied linguistics in the global age: a postmodern / postcolonial perspective. São Paulo: PUC/SP, 13 de outubro de 2004. Conferência apresentada no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; ROCHA, R. C. G. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Eds.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 410-430.

RAJAGOPALAN, K. O discurso da Lingüística Aplicada e a construção da identidade do pesquisador. São Paulo: PUC/SP, 11 de outubro de 2004. Conferência apresentada no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada.

RITZER, G. **The macdonaldization of society**. Thousand Oaks: Pine Forge, 1995.

ROBERTSON, R. Valores e globalização: comunitarismo e globalidade. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Eds.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 76-102.

ROBERTSON, R. **Globalization**: social theory and global culture. London: Sage, 1992.

SANTOS, B. S. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-102.

SOARES, L. E. Globalização como deslocamento de relações intraculturais. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Eds.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 379-409. p. 379-409.

TILIO, R. C. [2009a] Reflexões acerca do conceito de cultura. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VII, n. XXVIII, jan-mar 2009.

TILIO, R. C. [2009b] Reflexões acerca do conceito de identidade. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VIII, n. XXIX, abr-jun 2009.

TILIO, R. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006. Disponível em:  
[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG\\_0490.D2W/INPUT?CdLinPrg=pt](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_0490.D2W/INPUT?CdLinPrg=pt). Acesso em 12/08/2007.