

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO EM LETRAS**

SIDNEY KAZUYUKI SATO

**LIVROS IMPORTADOS DE LÍNGUA INGLESA USADOS POR ALUNOS
BRASILEIROS: PRINCÍPIOS CONDIZENTES COM A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (BNCC) E O USO DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF)?**

DOURADOS-MS

2023



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO EM LETRAS**



SIDNEY KAZUYUKI SATO

**LIVROS IMPORTADOS DE LÍNGUA INGLESA USADOS POR ALUNOS
BRASILEIROS: PRINCÍPIOS CONDIZENTES COM A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (BNCC) E O USO DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF)?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Letras, da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Linguística e Transculturalidade.

Mestrando: Sidney Kazuyuki Sato
Orientadora: Profa. Dra. Edilaine Buin Barbosa
Coorientador: Prof. Dr. Marcelo Sappas

DOURADOS-MS

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S2531 Sato, Sidney Kazuyuki

LIVROS IMPORTADOS DE LINGUA INGLESA USADOS POR ALUNOS BRASILEIROS:
PRINCÍPIOS CONDIZENTES COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E
O USO DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF)? [recurso eletrônico] / Sidney Kazuyuki
Sato. -- 2023.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: EDILAINE BUIN BARBOSA.

Coorientadora: MARCELO SAPARAS.

Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2023.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Livros didáticos importados de língua inglesa. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Inglês como Língua Franca. I. Barbosa, Edilaine Buin. II. Saparas, Marcelo. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Para Marina Vinha, esposa, amiga e sempre
companheira nos bons e maus momentos.
(Mais bons que maus!)

AGRADECIMENTOS

Aos professores Edilaine Buin Barbosa e Marcelo Sappas! Que honra vocês terem me orientado neste trabalho! A maioria só tem um orientador, eu tive dois!

Aos professores da banca de qualificação e de defesa que gentil e prontamente aceitaram participar e me avaliar nesta dissertação: Profa Rosana Budny, Prof. Adair Vieira Gonçalves, Prof. Bruno Maroneze, Prof. Prof. Carlos Vinícius Figueiredo. Suas sugestões foram fundamentais neste trabalho!

A servidora Ariane Rigotti, assistente em administração da Secretaria do Mestrado em Letras da UFGD por todas as orientações e auxílio na elucidação de dúvidas desta pós-graduação!

Aos colegas de mestrado Fernando Caetano, Denise Velasco, Giovana Vieira e Gean Pinho. Muitas horas de discussão nas aulas, mas que para nós passavam em minutos.

Aos meus professores da graduação e do mestrado. Certamente tem um pouco de cada um de vocês nas páginas desta pesquisa!

Ao meu amparador espiritual, que me confortava nas horas de crise e que em muitas vezes sussurrava ideias e direcionamentos para esta pesquisa.

Aos meus pais *in memoriam*...

“Ser conhecido, ser ouvido. Ter sua identidade reconhecida e valorizada. Isso era um desejo humano universal, a meu ver, que valia não só para os indivíduos, mas igualmente para os povos e as nações...” (Barack Obama, Uma Terra Prometida, 2020).

RESUMO

O ensino da língua inglesa no Brasil tradicionalmente sempre seguiu os moldes de uma cultura de aprendizagem norte-americana e ou britânica. A partir de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada para nortear o ensino básico brasileiro e, no caso da língua inglesa, seu ensino deve adotar a abordagem inglês como língua franca. Neste sentido, é importante que os materiais didáticos considerem aspectos inter e multiculturais durante o processo de ensino e aprendizagem da língua. Esta pesquisa objetivou investigar a ocorrência de conceitos inerentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao uso do inglês como língua franca em livros didáticos importados. Foram avaliadas as representações culturais nacionais e de outras nações em imagens, textos e áudios e a adequação destes materiais para alunos do ensino básico brasileiro tendo como referência a BNCC em dois livros didáticos importados para o ensino da língua inglesa. Realizou-se uma pesquisa do tipo documental nos referidos livros, um para turmas iniciantes e outro para turmas avançadas, com análise científica de conteúdo por meio de um viés qualitativo. Para a triangulação dos dados, foram utilizados o documento referente à BNCC, artigos científicos e livros para a corroboração das informações obtidas. De forma resumida, os resultados das análises mostraram que a produção textual e as atividades discursivas vão de encontro às diretrizes estabelecidas na BNCC e a aspectos do uso do inglês como língua franca para as aulas de língua inglesa para estudantes brasileiros do ensino básico. Entretanto, aspectos culturais brasileiros não foram contemplados nos materiais analisados e observaram-se representações socioculturais de países criadores das normas da língua inglesa, destacando-se os Estados Unidos da América. As discussões sobre interculturalidade se fizeram presentes, principalmente nas atividades discursivas e de leitura, entretanto, de maneira superficial considerando as atividades didáticas propostas nos livros. Conclui-se que os livros em questão, frente aos objetivos estabelecidos estão parcialmente adequados para o estudante brasileiro considerando o viés do ILF. No entanto, estes materiais didáticos podem ser perfeitamente customizados pelo professor para atender a realidade brasileira, e não apenas a BNCC e os alunos do ensino básico brasileiro, principalmente o ensino público.

Palavras-chave: livros didáticos importados de língua inglesa; Base Nacional Comum Curricular; inglês como Língua Franca.

ABSTRACT

The teaching of the English language in Brazil has traditionally followed the North American and/or British learning culture patterns. As of 2017, the National Common Curricular Base (NCCB) was approved to guide Brazilian basic education and, in the case of the English language, its teaching must follow the teaching of English as a lingua franca approach. It is important that the teaching materials consider inter and multicultural aspects during the language teaching and learning process. This research aimed to investigate the occurrence of concepts inherent to the National Common Curricular Base (NCCB) and the use of English as a lingua franca in imported textbooks. The national cultural representations and those of other nations in images, texts and audios were examined, as well as the adequacy of these materials for Brazilian basic education students, with reference to the NCCB in two imported textbooks for teaching the English language. A documentary research was carried out in such books, one for beginners and the other for advanced learners, with scientific content analysis through a qualitative approach. For data triangulation, the document referring to the NCCB, scientific papers and books were used to corroborate the information obtained. In summary, the results of the analyzes showed that the textual production and discursive activities meet the guidelines established in the NCCB and aspects of the use of English as a lingua franca for English language classes for Brazilian students in basic education. However, Brazilian cultural aspects were not considered in the analyzed materials, and sociocultural representations of countries that created the English language standards were observed, with emphasis on the United States of America. Discussions about interculturality were present, mainly in discursive and reading activities, however, superficially considering the didactic activities proposed in the books. In conclusion, the books in question, in view of the established objectives, are partially adequate for the Brazilian student, considering the ELF approach. Nevertheless, these didactic materials can be perfectly customized by the teacher to meet the Brazilian reality, and not just the NCCB and the Brazilian basic education students, mainly public education.

Keywords: imported English language textbooks; National Common Curriculum Base; English as a Lingua Franca.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
SEÇÃO I-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
I.1 Inglês como língua franca: histórico/paradigmas/teorias.....	17
I.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino da língua inglesa.....	22
I.3 O processo de ensino-aprendizagem.....	29
I.4 O ensino-aprendizagem do inglês como língua franca na literatura.....	30
I.5 Inglês como língua franca, cultura e inclusão em materiais didáticos.....	35
I.6 A Gramática de Design Visual.....	41
I.6.1 Processos analíticos segundo Kress e van Leeuwen.....	43
SEÇÃO II-METODOLOGIA.....	49
II.1 Análise de dados.....	53
II.1.1 Análise I: Livro <i>Interchange Intro Fifth Edition</i>	54
II.1.1.1 Atividades discursivas.....	54
II.1.1.2 Atividades de escrita.....	57
II.1.1.3 Atividades de leitura.....	58
II.1.1.4 O uso do léxico.....	61
II.1.1.5 Uso de coloquialismos.....	62
II.1.1.6 Atividades de escuta (<i>listening</i>).....	63
II.1.2 Análise II: Livro <i>Passages 1 Third Edition</i>	65
II.1.2.1 Atividades discursivas.....	65
II.1.2.2 Atividade de escrita.....	70
II.1.2.3 Atividade de leitura.....	73
II.1.2.4 Uso do léxico.....	76
II.1.2.5 Atividades de escuta (<i>listening</i>).....	77

II.1.2.6 Achados quanto aos exercícios de gramática.....	78
SEÇÃO III. DISCUSSÃO.....	83
III.1 Achados da pesquisa na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do inglês como língua franca (ILF).....	83
III.2 Síntese dos achados.....	95
SEÇÃO IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICES.....	112

INTRODUÇÃO

A experiência como professor de inglês em cursos de idiomas me inspirou a questionar como poderia ser o ensino dessa língua sob o viés do inglês como língua franca (ILF). Invariavelmente, os livros adotados nas escolas de idiomas são importados e apresentam a língua inglesa sob a ótica de ensino-aprendizagem centrada no inglês como língua estrangeira (ILE) e, portanto, dentro de uma perspectiva de falantes nativos.

As escolas de idiomas em que trabalhei, incluindo minha experiência de três anos na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como bolsista ministrante de aulas de língua inglesa, utilizam materiais didáticos que direcionam para a variedade do inglês falado na América do Norte e, de forma mais específica, o inglês usado nos Estados Unidos, o General American (GA). Da mesma forma, os livros didáticos usados nas escolas de idiomas em que estudei eram também importados, com viés para o GA.

A adoção de materiais didáticos voltados para uma variedade específica de uma língua produz o aprendizado dentro de uma monocultura, o que pode se traduzir em uma visão limitada aos alunos, sobretudo em um mundo cada vez mais globalizado com tendências para a homogeneização em diversos aspectos da sociedade como o aprendizado da língua inglesa. Neste sentido, a importância do livro didático descaracterizado de influências monoculturais deve ser considerada no ensino de línguas, dentro da visão de um mundo contemporâneo em que as diversidades estão representadas permitindo a comunicação dos aprendizes de uma língua com falantes nativos e não nativos da língua inglesa, dentro de espaços multiculturais.

A literatura tem apontado questões pertinentes ao Inglês como Língua Franca (ILF ou ELF¹, em inglês), tanto em livros didáticos nacionais como em livros importados para o ensino da língua inglesa. Há livros nacionais que não discutem questões étnico-raciais e inclusive reforçam estereótipos raciais (FERREIRA; CAMARGO, 2014). Da mesma forma, há livros com baixa ocorrência de atividades que consideram a variação linguística, com viés para o inglês usado nos Estados Unidos (FRANCESCON; SENE FONTE; BARONAS, 2013).

Quanto aos livros importados, objeto desta pesquisa, os artigos científicos (CALIL; BARBOSA, 2017) têm observado questões como a presença de estereótipos da cultura brasileira que mostram o Brasil como o país do Carnaval e do futebol, porém sem abordar as questões culturais em si. Outra questão é que não se observaram, nesses livros um contexto sociocultural. Apesar de proporem uma visão multicultural, as culturas mostradas são

¹ English as Lingua Franca.

representadas de maneira a reforçar estereótipos trazendo uma visão exótica, apenas pelo fato de serem diferentes de outras culturas (CALIL; BARBOSA, 2017).

As negociações socioeconômicas e culturais no mundo globalizado exigem o domínio de um idioma comum para falantes de línguas distintas, e a língua inglesa tem funcionado como uma “língua de intercâmbios”, uma língua franca para facilitar os processos comunicativos. Denominada Inglês como Língua Franca (ILF), esta se sobrepõe em relação ao número de usuários da língua às formas britânica ou estadunidense (CANAGARAJAH, 2007) e, nesse sentido, considera-se que “...a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa” (BRASIL, 2017, p. 241).

De acordo com El Kadri e Gimenez (2013), não há consenso sobre as repercussões educacionais ao se adotar o ILF frente aos modelos vigentes de ensino da língua inglesa, aqueles focados no falante nativo. No entanto, parece lógico a este pesquisador que um modelo de ensino-aprendizagem da língua inglesa voltado para aspectos culturais e sociais dos aprendizes é potencialmente um modo mais inclusivo e mais atrativo de se aprender o inglês.

As escolas de idiomas no Brasil costumam seguir um modelo de ensino e aprendizagem modelado no falante nativo da língua inglesa, viés esse que, muitas vezes, pode não estar adequado para atender as necessidades dos alunos brasileiros de forma geral, predominando um ensino de língua inglesa em que o falante nativo é o modelo a ser seguido junto à sua cultura e, portanto, desconectado da realidade nacional quanto a aspectos sociais, econômicos e culturais.

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino brasileiro deve ser pautado de acordo com as diretrizes estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê o ensino do inglês como língua franca (BRASIL, 2017) e, portanto, considera a existência de outras variedades da língua inglesa e aspectos relacionados, como por exemplo, as visões multiculturais e multi-identitárias dos diversos usuários dessa língua franca.

O livro didático apresenta importante fonte de dados para a pesquisa científica e, nesta dissertação, a hipótese de trabalho é que, em geral, os livros didáticos importados para a aprendizagem da língua inglesa utilizados por estudantes brasileiros necessitam estar mais adequados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, atendendo aos anseios identitários e multiculturais dos alunos e professores e, assim, estar em consonância aos princípios inerentes ao ensino-aprendizagem do inglês como língua franca.

Livros importados para o aprendizado da língua inglesa costumam não contemplar as diversas realidades socioeconômicas e culturais brasileiras e, portanto, os alunos brasileiros.

Sob este viés, os alunos em princípio, poderiam assumir posturas passivas frente a representações de realidades diferentes e sem oportunidades para refletir de forma crítica perante realidades extranacionais mostradas nesses livros; também sofrer a possível sensação de exclusão social muitas vezes reforçadas pelos autores desses livros.

Os livros nacionais também apresentam alguns problemas como os apontados na revisão de literatura para esta pesquisa, porém, não foi o escopo deste trabalho focar nos livros de autores nacionais. Dentro do sistema educacional brasileiro, a dicotomia ensino privado *versus* ensino público está cada vez mais patente, o que se reflete também no caso do livro didático de língua inglesa, o importado *versus* o nacional. Esta dicotomia pode criar desigualdades de ensino da língua inglesa e por isso vislumbramos o ensino do inglês como língua franca como estabelecido na BNCC, como fator que pode reduzir desigualdades, para alunos e professores de língua inglesa.

No caso das pesquisas sobre o livro didático importado para o ensino da língua inglesa, de especial importância para a ciência brasileira pelo fato desse material ser muito utilizado no Brasil e, portanto, com possíveis repercussões na educação nacional, verifica-se a necessidade de se recuperar questões de identidade cultural, a valorização de grupos minoritários, o papel desses livros didáticos frente a tecnologias educativas e as funções culturais e político-ideológicas que podem representar interesses de classes dominantes ou dos países que editam esses livros, além da possibilidade de ajudar a criar o espírito crítico em seus usuários com a participação fundamental dos professores neste processo (CHOPPIN, 2004).

A escolha do livro didático importado como objeto desta pesquisa foi pensada considerando-se seu uso por alunos brasileiros, dentro de uma perspectiva de um ensino deficitário de línguas estrangeiras nas escolas públicas e em parte considerável das escolas particulares. Esse fato leva os alunos com condições financeiras a querer compreender e usar a língua inglesa e assim buscar cursos de idiomas particulares concomitante ao ensino escolar ou posterior a ele. De forma invariável, estes alunos farão uso de livros importados de inglês. Essa questão é observada empiricamente.

Considerando que a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) oferece cursos de línguas estrangeiras incluindo a língua inglesa, justifica-se a relevância local desta pesquisa, já que são usados materiais didáticos importados para o ensino-aprendizado da língua inglesa cujo público-alvo é constituído pela comunidade acadêmica e servidores da UFGD e por alunos provenientes de escolas públicas e privadas da cidade de Dourados-MS e região.

De forma sucinta, a descrição dos conteúdos dos livros didáticos importados analisados nesta pesquisa e sua adequação frente à BNCC ocorreu mediante o viés da análise

de conteúdo em que buscou-se identificar elementos norteadores embasados nos parâmetros da BNCC relacionados ao uso do ILF com vistas a auxiliar professores e alunos a compreenderem este viés de ensino-aprendizagem da língua inglesa sob todas as suas nuances dentro do sistema educacional brasileiro público e privado.

A pesquisa procedeu-se com a investigação das imagens, textos, diálogos e áudios selecionados considerando aspectos multimodais.

A teoria da Gramática de Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006) foi utilizada adicionalmente como recurso de análise dos aspectos semióticos das imagens, principalmente as fotos, dentro de aspectos relacionados a valores de realidade ao considerar as perspectivas, cores e configurações presentes nas fotos e possíveis relações frente ao estabelecido na BNCC e a língua inglesa como língua franca.

As perguntas norteadoras que serviram para a condução dessa pesquisa foram:

- a) os livros didáticos importados apresentam questões pertinentes à BNCC e ao uso do ILF?
- b) aspectos culturais brasileiros e de outras nações se fazem presentes nos dois livros?
- c) qual a proposta de ensino da língua inglesa nos livros analisados?
- d) os livros em questão são adequados para o estudante brasileiro?

OBJETIVOS

Objetivo geral:

- Investigar a ocorrência de conceitos inerentes à BNCC e ao uso do inglês como língua franca em livros didáticos importados.

Objetivos específicos:

- Avaliar se e como são representados os elementos culturais brasileiros e as representações inter e multiculturais de outros países por meio de aspectos semióticos, textos verbais e áudios nos livros em questão.
- Verificar qual concepção de ensino pode-se capturar pelos enunciados e atividades do livro.
- Analisar se e como as atividades didáticas abordam as questões sobre culturas diferentes dos países dentro da perspectiva do círculo interno de Kachru e demais círculos.
- Investigar a adequação dos referidos materiais didáticos quanto a possíveis relações entre seu conteúdo e o público-alvo considerando a BNCC e o ILF.

Esta dissertação está dividida em quatro seções. Na seção I foram teorizados, a partir da literatura científica contemporânea, os conceitos e a evolução histórica sobre o uso da língua inglesa como língua franca (ILF), o documento referido como Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da língua inglesa, a presença de aspectos relacionados ao ILF nos livros didáticos bem como o processo de ensino-aprendizagem do ILF sob o documento norteador para estados e municípios organizarem seus currículos, a BNCC e a teoria delineada por Kress e van Leeuwen acerca da gramática de design visual (GDV) para a análise das imagens pertinentes nos livros didáticos analisados nesta pesquisa. A seção II é formada pela construção dos aspectos metodológicos junto às análises de dados e resultados dos livros analisados. Na seção III, discutem-se os achados obtidos nos resultados sob as perspectivas da BNCC e do ILF, juntamente a uma síntese dos principais pontos. Na seção IV, encontram-se as considerações finais desta pesquisa.

Esta pesquisa poderá apontar para novos paradigmas de uso do livro didático importado de língua inglesa, como por exemplo, a resignificação deste material por professores brasileiros de língua inglesa em sua prática docente.

Da mesma forma, os resultados desta pesquisa poderão ajudar a nortear questões pedagógicas para os professores e as próprias instituições de ensino e ajudar outros pesquisadores em novas análises, em função do uso de livros importados no Brasil, a refletir sobre o paradigma do ensino de língua inglesa e demais línguas centradas em modelos de culturas que não a nossa e valorizando também a cultura brasileira.

SEÇÃO I-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

I.1 Inglês como língua franca: histórico/paradigmas/teorias

Antes de enunciar os estudos sobre o uso do inglês como língua franca, doravante (ILF) é necessária uma contextualização histórica das fases que se constituíram a formação da língua inglesa como a conhecemos hoje.

A origem da língua inglesa remonta aos tempos da Antiguidade e divide-se, de acordo com Baugh e Cable (2002), em três grandes períodos marcados pelas invasões sofridas pela Inglaterra por outros povos: os períodos do inglês antigo (*Old English*) de 450 a 1150, do inglês médio (*Middle English*) de 1150 a 1500 e do inglês moderno (*Modern English*) de 1500 aos tempos atuais.

O primeiro idioma falado na Inglaterra foi possivelmente o celta, língua de origem indo europeia. Posteriormente, em função do domínio do Império Romano na Bretanha, o latim foi usado por cerca de quatrocentos anos antes do estabelecimento do inglês (ibid.).

O período do inglês antigo foi marcado pelo domínio dos povos Anglos, Saxões e Jutos, além dos Frísios, de origem germânica e, provavelmente os Suevos. Este domínio ocorreu da metade do século V ao século VI. Nesse período, a língua germânica desses povos predominou, com a língua celta influenciando pouco no inglês antigo com exceções, por exemplo, à denominação de rios que com frequência possuíam nomes celtas como *Avon* e nomes de cidades como *Kent* (BARBER; BEAL; SHAW, 2009).

O período do inglês médio foi historicamente influenciado pela invasão dos Normandos e conseqüentemente marcado pela língua francesa normanda (ibid.). Ao final desse período, a língua inglesa ascendeu como a língua literária principal com o estabelecimento de “uma forma padrão de inglês escrito” (ibid., p.185). Tal fato continuou a se desenvolver ao longo do período inicial do inglês moderno e apresentou o começo de uma língua inglesa que continuou a competir com o latim, língua de aprendizagem internacional e que era ensinada nas escolas e usada no meio religioso (BARBER; BEAL; SHAW, 2009).

Questão importante para o estabelecimento da língua inglesa foi o sentimento nacionalista trazido pelo moderno estado-nação dos séculos XV e XVI (ibid.) e, finalmente, veio o período conhecido como inglês moderno tardio que chega aos dias atuais passando pela expansão e desenvolvimento das colônias britânicas e de sua principal ex-colônia, os Estados Unidos.

Graddol (2006, p.58) caracteriza um

[...] quarto período na história do inglês: depois do inglês moderno vem o período do ‘inglês global’. Embora retoricamente inconveniente, um quarto período permitiria explorar o novo status do inglês como língua franca global e as novas questões culturais, linguísticas, políticas e econômicas que cercam o inglês como é usado em um mundo pós-moderno (Tradução nossa).

O poderio político, econômico e bélico exercido primeiro pela Inglaterra no passado e posteriormente pelos Estados Unidos, desde a Segunda Grande Guerra Mundial, permitiu a disseminação da língua inglesa pelo mundo e isso trouxe o que Crystal (2003) aponta como um legado cultural e que tem justificado a demanda e hegemonia dessa língua em todos os campos do saber, e dentro de uma ótica contemporânea, permitindo o acesso ao conhecimento nas questões trazidas pela ciência e tecnologia, no campo das relações internacionais, nas questões midiáticas, na cultura popular representada pelo cinema e pela música, em toda a literatura mundial disponível em edições em língua inglesa, nas viagens internacionais, na educação e nas comunicações.

Uma língua de alcance internacional e que permite a comunicação entre pessoas de diversas nacionalidades se fez presente desde os tempos em que o latim era a língua franca usada nos domínios do Império Romano na Antiguidade. Da mesma forma, o árabe, o espanhol, o português, o francês e outras línguas vêm sendo usadas desde a época moderna como línguas francas, embora de alcance mais restrito, ocorrendo em partes específicas do mundo (CRYSTAL, 2003).

Mas o que se entende pelo termo *língua franca*?

O termo frequentemente usado para línguas Inter étnicas é língua franca (Samarin 1968; 1987). A origem deste termo não é estabelecida, mas franca significa “frankish” ou “francês”, e o termo deve ter se originado em algum lugar da área cultural mediterrânea. Uma teoria é que data dos tempos medievais, e que franca se referia à língua dos portugueses ou italianos, ambos líderes em atividades marítimas dentro e muito além desta área. É bem sabido que o termo “francos” era geralmente usado por árabes e outros povos muçulmanos para designar vários povos mediterrâneos de língua românica. Mas também há quem pense que o termo língua franca é mais recente, datando dos séculos XVII e XVIII, quando a França era uma potência imperialista líder. Em ambos os casos, o termo parece ter sido usado para variedades pidginizadas de uma ou mais línguas românicas que funcionavam na comunicação Inter étnica e mais tarde se tornaram um termo genérico para esse tipo de língua. Uma teoria alternativa é que franca é entendida no sentido de “livre”, ou seja, livre de conexões com determinados países e etnias. Mas isso pode ser colorido por uma visão moderna sobre o desejo de liberdade e igualdade entre as línguas e seus usuários e essa visão não deve ser atribuída a comerciantes de séculos anteriores sem a maior cautela. (VIKOR, 2004, p.329). (Tradução nossa).

No ocidente, a língua inglesa começou a assumir esta função de língua franca devido à expansão do Império Britânico com o estabelecimento de suas colônias, principalmente a partir de fins do século XIX e, posteriormente, com o poderio econômico ascendente dos Estados

Unidos, a partir da segunda metade do século XX (CRYSTAL, 2003). Atualmente a língua inglesa é falada por aproximadamente dois bilhões de pessoas em diferentes níveis de proficiência (SIQUEIRA, 2011). “Os falantes de inglês como idioma adicional são em maior número do que os falantes nativos tradicionalmente entendidos que usam o inglês como seu único ou principal idioma de comunicação” (CANAGARAJAH, 2007, p.925).

A globalização é um fenômeno que exige, dentro de inúmeros contextos comunicativos o uso de uma língua comum e de forma específica, do inglês como língua franca (ILF), um uso mais inclusivo do inglês devido aos contatos multilíngues e multiculturais e, nesse sentido, o uso da língua inglesa como uma das línguas de comunicação mundial extrapolou seus espaços geográficos originais (KACHRU,1992; CRYSTAL, 2003; SEIDLHOFER, 2004).

De acordo com Canagarajah (2007, p.924),

A pesquisa do ILF estava disponível anteriormente, mas se desenvolveu para níveis ainda mais complexos à medida que a moeda global do inglês cresceu em relação às formas recentes de globalização pós-moderna. O novo contexto, com afiliações transnacionais, comunidades da diáspora, comunicação digital, fronteiras sociais fluidas, e a indefinição das distinções tempo-espaco gerou mais informações sobre contextos comunicativos atípicos, incentivou estudos sobre situações de contato e criou uma urgência para entender a aquisição fora de comunidades homogêneas. (Tradução nossa).

O uso da língua inglesa por falantes não nativos tem adotado algumas terminologias que produziram e produzem dúvidas quanto a seus significados como *World Englishes (WE)*, (Ingleses do Mundo²) Inglês como Segunda Língua (ISL), Inglês como Língua Estrangeira (ILE), Inglês como Língua Internacional (ILI), além do Inglês como Língua Franca (ILF).

O termo *World Englishes* “se refere a todas as variedades locais do inglês, independentemente de qual dos três círculos de Kachru (Kachru 1985) eles vêm.” (JENKINS, 2009, p.200) e de acordo com Harris (2012) está relacionado a situações em que a língua inglesa se desenvolveu considerando questões de colonização seja corporativa ou geográfica levando a um status do inglês como língua franca.

De acordo com Mesthrie e Bhatt (2008, p.5),

Inglês como segunda língua (ISL): Normalmente, são variedades que surgiram em países onde o inglês foi introduzido na era colonial na comunicação face a face ou (mais geralmente) através do sistema educacional de um país em que existe, ou tinha sido, um número considerável de falantes de inglês. Em países de ISL como Quênia, Sri Lanka e Nigéria, o inglês desempenha um papel fundamental na educação, governo e educação.

² A nossa observação, esta tradução raramente é usada no Brasil.

Já o termo Inglês como Língua Estrangeira (ILE) diz respeito ao uso desta língua em países em que “...o inglês desempenha um papel principalmente para fins internacionais, em vez de intranacionais” (ibid.). É o caso dos países do círculo expandido de Kachru (1985) como Brasil e China.

Jenkins (2006a apud SIQUEIRA, 2011, p.96) coloca que os paradigmas inglês como língua internacional (ILI) e inglês como língua franca (ILF) acabam confluindo para um mesmo destino em que:

[...] semelhante ao ILI, a definição “mais ampla” de ILF reconhece o seu caráter pluricêntrico, acolhe falantes dos círculos *central* e *externo* na comunicação intercultural, não se rendendo, contudo, à imposição de suas normas, nem muito menos à sua carga cultural.

O entendimento da língua inglesa utilizada como língua franca vem sendo pesquisado e teorizado principalmente a partir dos anos 2000 como descrito em diversos trabalhos. House (2003, p.557) diz que o ILF não é “uma língua para fins específicos e nem um pidgin³ pois não é um código, mas uma língua que mostra alcance linguístico e funcional pleno (KACHRU, 1997)...” e apresenta os componentes mais importantes para a interação entre seus usuários que são: “ a negociabilidade, a variabilidade em termos da proficiência do falante, e abertura para integrar as formas de outras línguas” (ibid.).

Para Jenkins, o termo inglês internacional é “o uso do inglês como meio de comunicação internacional através das fronteiras nacionais e linguísticas (principalmente, mas não exclusivamente entre os países do círculo em expansão de Kachru”⁴ (JENKINS, 2006, p.160).

Holliday (2009, p.21) caracteriza o inglês como língua franca dentro de uma divisão particular específica inserida no conceito maior do inglês como língua internacional que este autor vê como uma “terminologia alternativa para o inglês para falantes de outras línguas-ESOL”⁵ e ainda cita: “Um resultado do movimento do inglês como língua franca é a ideia de que pode haver um código reduzido que seja suficiente para fins de comunicação entre “falantes não nativos” em ambientes internacionais”(ibid. p.22). Este pressuposto foi anteriormente refutado por House (2003).

³ Um língua simplificada usada para comunicação entre pessoas com diferentes idiomas. Fonte: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/pidgin>.

⁴ O Círculo de Kachru é dividido em Círculo Interno, cujos países têm o inglês como primeira língua: Reino Unido, Estados Unidos, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia. O Círculo Externo que tem países cujo inglês é a segunda língua como Singapura e Índia e os países como Brasil, Japão, China que usam o inglês como língua internacional, participantes do círculo em expansão (CRYSTAL, 2003, p.60).

⁵ Do acrônimo em inglês English for Speakers of Other Languages.

Um conceito que ajuda a diferenciar o inglês como língua estrangeira do inglês como língua franca é apresentado por Graddol (2006, p.87):

Ao contrário do ILE tradicional, o ILF também se concentra nas estratégias pragmáticas necessárias na comunicação intercultural. O modelo-alvo de inglês, dentro da estrutura ILF, não é um falante nativo, mas um falante bilíngue fluente, que mantém uma identidade nacional em termos de sotaque e que também possui as habilidades especiais necessárias para negociar o entendimento com outro falante não nativo. (Tradução nossa).

Cogo e Jenkins (2010) pesquisando o ILF na Europa explicam:

[...] ILE e ILF são dois fenômenos totalmente diferentes, cujas diferenças podem ser resumidas da seguinte forma: ILF faz parte dos ingleses globais, em que a maior interação é entre falantes não nativos, e todas as variedades de inglês são aceitas por direito próprio, em vez de avaliadas de acordo com uma versão de falante nativo. Por outro lado, o ILE faz parte das línguas estrangeiras, nas quais a maior parte da interação é entre falantes nativos e não nativos, e o objetivo é aproximar uma variedade nativa da língua relevante⁶ o mais próximo possível. (COGO; JENKINS, 2010, p.275). (Tradução nossa).

Seidlhofer (2004) explica que as interações no inglês como língua franca em geral também envolvem falantes dos círculos interno e externo, ocorrendo por exemplo em contextos acadêmicos ou encontros políticos como nas Nações Unidas.

De acordo ainda com essa autora, as descrições sobre o ILF concentram-se na fonologia e na pragmática, além da lexicogramática, que estava em seus estudos iniciais em 2004. A fonologia considera que todos os falantes de ILF carregam algum traço no seu sotaque proveniente de sua língua materna e esta questão é importante para a inteligibilidade⁷. Quanto à pragmática, considera-se em termos de generalizações pontos como o destacado a seguir entre outros:

“Mal-entendidos não são frequentes nas interações ILF; quando ocorrem, tendem a ser resolvidos por mudança de assunto ou, com menos frequência, por negociação aberta usando estratégias de comunicação, como reformulação e repetição”. (SEIDLHOFER, 2004, p.218).

Para Jenkins (2009, p.200) o ILF refere-se “a um contexto de comunicação específico: o inglês sendo usado como uma língua franca, a língua comum de escolha, entre falantes de diferentes origens língua culturais”. Em nota de rodapé, a autora explica o contexto de

⁶ Língua *relevante* aqui no sentido de língua *considerada*.

⁷ Vide os estudos de Jenkins sobre a Língua Franca Core (LFC).

comunicação não como um contexto geográfico específico, mas sim, definido por quem são os usuários do ILF e como esses usam a língua inglesa. (ibid., p.206).

Os conceitos sobre o inglês como língua franca de Seidlhofer (2004) e Jenkins (2009) se complementam no sentido de tentativas de se estruturar essa língua e pensar em atitudes e contextos e de quem faz uso dela.

O quadro 1 a seguir resume, de forma cronológica, a evolução e compreensão dos principais conceitos e ou pressupostos sobre o ILF nesta fundamentação teórica:

Quadro 1 - Conceito/Pressupostos sobre ILF

Pesquisadores	Enunciados
House (2003, p.557)	“[...] não é uma língua para fins específicos e nem um pidgin pois não é um código [...]”
Seidlhofer (2004, p.211)	[...] as interações no inglês como língua franca com frequência também envolvem falantes dos círculos interno e externo...
Jenkins (2006a apud SIQUEIRA, 2011, p.96)	“[...]a definição “mais ampla” de ILF reconhece o seu caráter pluricêntrico, acolhe falantes dos círculos <i>central</i> e <i>externo</i> na comunicação intercultural [...]”.
Graddol (2006, p.87)	“[...] o ILF também se concentra nas estratégias pragmáticas necessárias na comunicação intercultural.”
Holliday (2009, p.21)	“[...] o inglês para falantes de outras línguas”.
Jenkins (2009, p.200)	“[...] a língua comum de escolha, entre falantes de diferentes origens língua culturais”.
Cogo e Jenkins (2010, p.275)	“[...] a maior interação é entre falantes não nativos...”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

I.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino da língua inglesa

Como destacado na introdução deste documento norteador, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possui caráter normativo que dispõe as necessidades de aprendizagens essenciais ou habilidades dentro de competências para os alunos brasileiros na educação básica das escolas públicas e particulares (BRASIL, 2017). Investiga-se assim a perspectiva da BNCC para o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

A BNCC estabelece o ensino-aprendizagem da língua inglesa sob o viés do *Inglês como Língua Franca* (ILF) e assim, com uma visão social e política desta língua (BRASIL, 2017). O ILF como conceituado por Jenkins (2009, p.200) é “a língua comum de escolha, entre falantes de diferentes origens língua culturais”. Diante disso, considera-se como pontos fundamentais concernentes ao ensino da língua inglesa, o que a BNCC estabelece como competências:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.8).

As questões relacionadas às práticas sociais devem ser contempladas junto ao ensino da língua inglesa na educação básica: “Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos” (BRASIL, 2017, p.63).

Rohmah (2021, p.45) coloca como elementos pertencentes à cultura por exemplo, a língua em si pois esta é “usada para transmitir informações e ideias” e conhecer uma língua implica entender significados implícitos. No uso do ILF é necessário um esforço mútuo de seus usuários para entender e se fazer entender em relação a esses significados implícitos como relata esse autor.

Outro princípio fundamental na aprendizagem do ILF, segundo a BNCC, são as noções inseridas de *interculturalidade* e a noção que ela traz quanto a questões do respeito às diferenças nas práticas sociais da linguagem e de como devemos nos posicionar frente ao outro e o mundo, pensando de forma crítica (BRASIL, 2017).

Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu *status* de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (BRASIL, 2017, p.242).

Os usos híbridos a que se refere a BNCC quanto à língua inglesa podem ser exemplificados pelo que Crystal (2003, p.160) denominou “compostos híbridos, usando elementos urdus e ingleses” no inglês paquistanês em casos de prefixação/sufixação e outros casos em que empréstimos da língua inglesa padrão são usados em outras comunidades por vezes mudando-se o significado da palavra original. Estas formas de hibridação ocorrem não somente em termos lexicais, mas também na pronúncia, gramática e construções discursivas (CRYSTAL, 2003).

Moita Lopes (2008) apud Ramos e Alvarenga (2020, p.342):

[...] a própria língua inglesa é um idioma hibridizado, ou seja, é um idioma formado por línguas como latim, francês, grego, urdu, celta e as línguas escandinavas. Assim, tendo em vista que é considerado atualmente como língua franca, hibridiza outras línguas e continua se hibridizando.

O estudo das relações entre culturas está previsto na BNCC dentro do eixo *dimensão intercultural*;

“[...] o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural”. (BRASIL, 2017, p.245).

A competência intercultural, de acordo com Rohmah (2021, p.21), refere-se à sua capacidade de entender pessoas de diferentes culturas e se envolver com elas de forma eficaz.

Para se entender o viés do inglês como língua franca como está disposto na BNCC é necessário também um vislumbre sobre o que significa o processo de comunicação intercultural e, nesse sentido, Rohmah (2021) usa a expressão *fronteiras culturais*. Segundo este autor, a comunicação intercultural ocorre por meio dessas fronteiras, gerando interação e comunicação e vão além, ocorrendo entre indivíduos culturalmente distintos, distinção entre culturas nacionais diferentes ou “dentro de uma unidade nacional” (ALLWOOD, 1985 apud ROHMAH, 2021, p.75). No ILF: “A comunicação intercultural ocorre quando indivíduos influenciados por diferentes comunidades culturais negociam significados compartilhados nas interações” (TOOMEY, 1999 apud ROHMAH, 2021, p.75).

Fazendo um paralelo em relação à língua espanhola nas Américas e suas variedades e componentes híbridos desenvolvidos por seus habitantes, Anzaldúa (1987) consolidou, pelo uso do termo “língua fronteira” e sua “cultura de fronteira” aspectos relativos à diversidade, choques culturais e preconceitos linguísticos pelos habitantes destas fronteiras: “Uma fronteira é um lugar vago e indeterminado criado pelo resíduo emocional de uma fronteira não natural. Está em constante estado de transição” (1987, p.3) e “tensão” (ibid. p.4).

A BNCC reforça a questão da dimensão intercultural em que se faz necessário entendê-la uma vez que as culturas estão progressivamente interagindo e se (re)construindo (BRASIL, 2017). A heterogeneidade de pessoas em aspectos multiculturais, multilinguísticos e com agendas e interesses diversos experenciam “em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais” (BRASIL, 2017, p.245).

Leray (2003) vê a língua como o *primeiro vetor identitário* dentro de uma diversidade social e linguística em que a construção de identidades não depende mais de limites fronteiros, mas situa-se numa história híbrida de culturas e línguas e neste sentido, o ILF representa múltiplas identidades e miscelâneas de vozes e culturas distintas. Entretanto, as noções sobre o ILF já deveriam estar incutidas na mente das pessoas em paralelo ao inglês como língua nativa,

porém isto não ocorre devido a uma “lacuna conceitual” (SEIDLHOFER, 2001 apud SEIDLHOFER, 2004, p.212). Essa lacuna apontada por esta autora poderia estar relacionada a questões de identidade. Segundo Seidlhoffer (2004, p.212): “...é talvez que a noção de uma língua esteja tão estreita e automaticamente ligada a seus falantes nativos que é muito difícil abrir espaço conceitual para o ILF”.

Dentro das práticas comunicativas orais (*eixo oralidade* da BNCC), citam-se as conversas, diálogos e outras que devem ser consideradas observando os contextos envolvidos, os usuários da língua e seus meios individuais de uso da língua sob um viés identitário (BRASIL, 2017). Neste sentido, estão presentes os elementos de cultura que envolvem as “atitudes, costumes, normas de comportamento, valores compartilhados, educação etc” (ROHMAH, 2021, p.44-45).

A *atitude* diz respeito ao comportamento ou sinalizações externas de um indivíduo frente a um sentimento. Os *costumes* refletem o que é usual determinando condutas práticas. As *normas de comportamento* atuam na dimensão das expectativas determinando como um indivíduo se comporta e interage com a sociedade. Os *valores* referem-se ao *modus pensare* e as reações de uma sociedade sobre as concepções de certo/errado, moral/imoral etc... A *educação* é um elemento influenciador dos aspectos culturais (ROHMAH, 2021).

As estratégias de compreensão que dizem respeito às práticas de comunicação no eixo oralidade da BNCC estão em consonância direta à pragmática no uso do inglês como língua franca delineadas por Seidlhoffer (2004).

De acordo com a BNCC, a prática da oralidade estimula o “arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo.” (BRASIL, 2017, p.243).

De Oliveira (2021), ao analisar o eixo oralidade da BNCC, aponta uma carência de habilidades que produzam comunicações orais dos alunos em inglês, citando como exemplo apresentações orais de trabalhos, sendo necessário mudar paradigmas da BNCC em relação aos currículos de língua inglesa nas escolas. O foco na BNCC, segundo este autor, continua na leitura e escrita. O autor justifica sua pesquisa em função da própria disposição da BNCC que vê o inglês como possuidor de um caráter social e político (BRASIL, 2017). Outra questão apontada por De Oliveira (2021) é que ao se focar principalmente na leitura, escrita e conhecimentos linguísticos e estruturais (gramática) e com pouca oralidade em sala de aula, os alunos não se motivam em aprender a língua, ao não enxergar sua aplicação prática.

A BNCC, quanto às questões envolvendo o texto escrito, no âmbito do *eixo leitura* assevera que as leituras em língua inglesa possibilitam ao leitor compreender e interpretar um

texto construindo assim significados por meio dos diversos gêneros textuais existentes (BRASIL, 2017). Desenvolve-se pela leitura em inglês as

[...] estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados. (BRASIL, 2017, p.243- 244).

A inserção de gêneros escritos e híbridos nas práticas de leitura oferece várias possibilidades como “ler para ter uma ideia geral do texto (*skimming*⁸), buscar informações específicas (*scanning*⁹), compreender detalhes etc” (BRASIL, 2017, p.244). Essas possibilidades foram reforçadas pela comunicação digital, trazendo aos alunos temas relevantes dentro de contextos variados de uso da língua. As leituras levam assim ao desenvolvimento por parte do aluno de posturas críticas perante o mundo e a vida nas relações sociais (BRASIL, 2017).

A leitura contextualizada, ou por meio de práticas situadas, conforme a BNCC e com o auxílio de gêneros escritos e dos aspectos multimodais com vistas à construção de um processo de uma leitura crítica possibilita um aprendizado autônomo da língua. Quando as leituras são estruturadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura potencializam-se as aprendizagens de forma contextualizada com significância para os aprendizes a partir de competências de leitura já assimiladas anteriormente tendo a língua materna como base. (ibid.).

Rosso e Da Luz Fontes (2021) fazem críticas de forma geral à BNCC referentes ao *eixo leitura* da língua inglesa destacando-se: em algumas partes do documento, a redação apresenta falta de clareza ou os enunciados estão colocados de forma superficial (como no item 5 de *Competências Específicas*), existe um mal entendimento quanto ao que significa *estratégia* confundida como *objeto de conhecimento*, como na estratégia relacionada à inferência, “...não cabe aqui selecionar estratégias como objetos de conhecimento, mas como habilidades a serem dominadas a fim de desenvolver a proficiência leitora” (SOUZA; GARCIA, 2012; SOLÉ, 1998 apud ROSSO; DA LUZ FONTES, 2021, p.21-22).

Outro ponto preocupante apontado na pesquisa dessas autoras:

Algo que precisa ser salientado é sobre as limitações de ordem científica. Elas tratam de como o texto fora construído sem qualquer referência bibliográfica, ou mesmo sem qualquer menção de onde todas as determinações foram extraídas. Isso causa um sentimento de insegurança ao leitor, o qual se pergunta se tais afirmações têm alguma

⁸ Inserção nossa.

⁹ Inserção nossa.

credibilidade, por falta de indícios de estudos prévios (ROSSO; DA LUZ FONTES, 2021, p.23).

A produção textual (*eixo escrita*) deve enfatizar, segundo a BNCC, os aspectos processuais com tarefas coletivas e individuais respeitando um ordenamento desde o ato de planejar até o de revisar e a produção do texto em si. Essas etapas visam comunicar o que se pretende diante dos objetivos propostos para a escrita de determinado texto. (BRASIL, 2017). “[...] o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo”. (BRASIL, 2017, p.244).

A escrita autoral, dentro de uma evolução processual, começa a partir de textos simples, caminhando para textos de maior complexidade em que as habilidades discursivas da língua podem ser usadas. (BRASIL, 2017). “Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma” (BRASIL, 2017 p.245).

Bessa e Alves (2020) relatam que a escrita de textos permite conhecer outra língua ao passar pelas várias fases de produção de textos e que isso pode levar o aluno a entender os processos discursivos e linguísticos do texto importantes na construção de sentidos. De forma crítica, porém, ao analisar o *eixo escrita* da BNCC dos últimos anos do ensino fundamental, os autores, entre outras questões, relatam que a produção de textos, dentro de uma metodologia progressiva, “exclui e fragmenta partes desse mesmo processo”. Adota-se um modelo por etapas: no 6º ano a pré-escrita, no 7º a pré-escrita e escrita, no 8º escrita e pós-escrita e no 9º ano as estratégias de escrita. Essas etapas deveriam ocorrer de forma concomitante em todos os anos escolares. (BESSA; ALVES, 2020, p.185). Concluem esses autores:

Nossos resultados evidenciam que a proposta apresentada revela um arranjo estrutural que fragmenta e enrijece a produção pensada como processo e prática social. Isso se mostra, primeiramente, nas unidades temáticas e nos objetos de conhecimento. Nestes, percebemos haver uma espécie de estratégia de escrita excludente, em que fases do processo de escrever são divididas por ano escolar. (ibid., p.186).

A BNCC dentro de seu *eixo conhecimentos linguísticos* considera a práxis da oralidade, leitura e escrita de forma contextual e intrinsecamente ligados (BRASIL, 2017) e que “[...] consolidam-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua [...]” (BRASIL, 2017, p.245).

“O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês” (BRASIL, 2017, p.245). Deve-se refletir

sobre conceitos tais como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade” (ibid.). Esses conceitos são pertinentes aos estudos do ILF. Deve-se também pensar a língua inglesa comparando-a com a língua portuguesa em suas diferenças e semelhanças (BRASIL, 2017).

A BNCC coloca a necessidade de entender a língua inglesa como língua franca desmistificando pressupostos errôneos sobre a existência de uma variedade melhor para se ensinar (BRASIL, 2017), ou um “nível de proficiência específico a ser alcançado pelo aluno” (ibid., p.242) que se entende como o nível de fluência de um falante nativo, questões que precisam ser enxergadas de forma relativa de acordo com o referido documento. Sob a ótica do ILF, o que deve predominar é a inteligibilidade nas trocas comunicativas (BRASIL, 2017). A questão da inteligibilidade como fator principal aos usuários do inglês como língua franca foi delineada por Jenkins (2000).

Torres e Terres criticam este documento quanto as *concepções de língua*:

[...] a análise dos excertos do componente curricular Língua Inglesa para o Ensino Fundamental não demonstrou uma definição precisa a respeito da concepção de língua a ser difundida pelos currículos e adotada pelas escolas, e, sim, uma coocorrência de duas diferentes concepções de língua: as concepções de língua como interação verbal e a pós-moderna. (TORRES; TERRES, 2021, p.6475).

A literatura aponta críticas em relação à BNCC e que necessita de revisão a médio/longo prazo. Por hora, é o documento norteador para esta pesquisa que inclusive poderá passar por adequações futuras à medida que novas teorizações e concepções científicas forem tomando espaço no campo da linguística aplicada.

Sob a nossa ótica, entretanto, percebe-se a presença dos princípios relacionados ao viés do inglês como língua franca em todo este documento da BNCC, de forma clara ou implícita, em seus vários eixos estruturantes. Este viés de ensino da língua inglesa constitui sob a nossa perspectiva um ensino mais inclusivo aos alunos e libertador dos professores frente ao viés tradicional de ensino do inglês. Ao mesmo tempo, a implementação efetiva deste viés de língua franca a nossos alunos exigirá um esforço hercúleo de nossa parte...*Are we ready?*

I.3 O processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Kubo e Botomé (2001), o processo de ensino-aprendizagem diz respeito a um processo relacional envolvendo professores e alunos: o comportamento de professores ao ensinar e o comportamento de alunos ao aprender, ambos ligados ao objetivo de ensino.

Com um entendimento do conceito de comportamento como um tipo de relação entre o que um organismo faz e o meio em que o faz, aparecem muitos problemas novos a investigar e conceitos a elaborar ou a reformular, em relação aos processos de ensinar e de aprender. O conceito de objetivo de ensino e a própria percepção dos componentes desses dois processos podem ser melhor examinados e, a partir disso, possibilitarem um avanço significativo nas possibilidades de trabalhar melhor com esses dois processos (KUBO; BOTOMÉ, 2001, n.p).

Kubo e Botomé (2001) caracterizam o ensino e a aprendizagem ou, como melhor propõem estes autores, ensinar e aprender, como um processo e, portanto, algo que se encontra em estado mutável podendo estar relacionados e interagindo. De forma sucinta, direcionaremos estes conceitos sobre o ensinar com foco no inglês como língua franca:

Sobre o “ensinar”:

Ninguém pode afirmar que “ensinou, mas o aluno não aprendeu”. Ensinar define-se por obter aprendizagem do aluno e não pela intenção (ou objetivo) do professor ou por uma descrição do que ele faz em sala de aula. A relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno é o que, mais apropriadamente, pode ser chamado de ensinar. Nesse sentido, ensinar é o nome da relação entre o que um professor faz e a aprendizagem de um aluno (KUBO; BOTOMÉ, 2001, n.p).

Ao adotar o uso do ILF em sua prática docente, o professor de língua inglesa assume um papel ou comportamento em que o professor “[...] procura ensinar ao aluno uma maneira de relacionar-se com sua realidade” (KUBO; BOTOMÉ, 2001; n.p). Este é um pressuposto no ensino do ILF, estabelecido na BNCC (BRASIL, 2017) e que serve como diretriz ao se adotar este viés de ensino da língua inglesa frente aos objetivos de ensino e

“[...] as estratégias, procedimentos e materiais necessários para a organização do programa de ensino, bem como o tamanho ou a complexidade de cada unidade de ensino que irá desenvolver.” (KUBO; BOTOMÉ, 2001; n.p).

Dentro deste processo de ensinar, os referidos autores apontam variáveis importantes para a condução deste processo: o *conhecimento*, que envolve o repertório do professor e suas ações na escola que permitirão agir sobre os comportamentos dos alunos na aprendizagem. Kubo e Botomé (2001) destacam que conhecer a realidade deve se sobrepor ao que está nos livros para suas práticas docentes, mudando assim, paradigmas na maneira de ensinar e isto vale para o ensino da língua inglesa ao se utilizar livros importados para alunos brasileiros.

O conhecimento do docente também envolve saber sobre as necessidades educacionais dos alunos para sua vida pessoal ou profissional incutindo assim, um comportamento ao aluno que leve a aprender ou se envolver em um processo de aprendizagem. “Em síntese, o trabalho com ensino é, basicamente, constituído por uma interação entre professor e seus alunos” (KUBO; BOTOMÉ, 2001; n.p).

Dentro das teorias estabelecidas sobre o ILF na BNCC e as escolas brasileiras, os enunciados destes autores parecem se encaixar perfeitamente: “A mudança na alteração da interação dos alunos com seus respectivos meios, como resultado do trabalho de um professor, é o que indica que houve aprendizagem produzida por um ensino” (KUBO; BOTOMÉ, 2001; n.p).

De forma específica, serão abordadas a seguir, questões específicas ao processo de ensino aprendizagem do ILF observados por outros autores.

I.4 O ensino-aprendizagem do inglês como língua franca na literatura.

Pesquisas recentes têm apontado questões importantes relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem do ILF no sistema escolar brasileiro. Essas pesquisas dão suporte ao viés de língua franca adotado no ensino da língua inglesa constante na BNCC¹⁰ como delineado anteriormente.

El Kadri e Gimenez (2013) objetivaram discutir aspectos da formação de professores sob o viés do ILF e as repercussões desse viés de ensino para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa *per si*. As autoras apontam questões primordiais que implicam a adoção do ILF por professores brasileiros destacando-se os currículos formativos de graduação de professores que precisariam ser reformulados bem como o ensino da língua inglesa no ensino básico brasileiro¹¹. As autoras destacam, entre outras questões, a complexidade para o ensino de uma língua franca a partir do inglês devido à necessidade de conhecimentos adicionais e inerentes, não constantes na formação dos profissionais educadores e, nesse sentido, segundo Kalva e Ferreira (2011, p.724),

Os professores mais do que serem apenas treinados para trabalhar com técnicas pré-formuladas para específicos contextos de ensino, necessitarão de uma formação mais abrangente, a qual os habilite a julgar as implicações do fenômeno do inglês como língua franca em seus contextos de ensino e adaptar sua forma de ensinar as necessidades particulares de seus aprendizes.

¹⁰ A língua inglesa é apresentada da página 241 à página 263 da BNCC.

¹¹ A BNCC seria homologada 4 anos após a publicação deste artigo de El Kadri e Gimenez.

Essas questões e outras apontadas por El Kadri e Gimenez ainda são atuais e relevantes e continuam a gerar dúvidas dos professores sobre como trabalhar com o ILF e ainda sob as bases da BNCC, documento homologado em 2017.

Holliday baseado em outros autores faz menção a discriminação que sofrem falantes não nativos enquanto educadores citando a existência de uma visão “linguística e pedagógica tradicional ” diferenciando professores nativos dos não nativos quanto a suas especificidades (HOLLIDAY, 2009, p.25). Os não nativos e seus alunos frequentemente são pares enquanto habitantes locais e vivenciam e dividem o mesmo contexto de aprendizagem de acordo com Medgyes (1994). Essa discriminação de acordo com Holliday, ocorre por questões de espaço de mercado profissional e por motivos principalmente “ideológicos e não linguísticos” (HOLLIDAY, 2009, p.25) em função do constructo em torno do falante nativo superior e seu inglês também superior de acordo com Phillipson (1992) em citação de Holliday (2009).

Há evidências crescentes de que a noção populista de 'falante nativo' está conectada com a imagem 'branca anglo-saxônica' de pessoas que vêm do Ocidente de língua inglesa, e que educadores 'não falantes nativos' são excluídos do *status* de 'falantes nativos' porque eles não se encaixam perfeitamente nessa imagem (HOLLIDAY, 2009, p.25).

Essas questões colocadas por Holliday não beneficiam os professores pertencentes aos países do círculo em expansão, como o Brasil (KACHRU, 1985 *apud* El KADRI; GIMENEZ, 2013). Kachru (2004) *apud* Moita-Lopes (2008) reformulou seu conceito sobre círculos geográficos em favor dos níveis de proficiência dos indivíduos, e, nesse sentido, isso pode favorecer os professores não nativos da língua inglesa uma vez que sua bagagem acadêmica é que importará para o ensino da língua inglesa e não sua procedência geográfica.

A preferência por professores nativos no aprendizado da língua inglesa, manifestada principalmente por alunos e gestores de escolas de idiomas, pode estar relacionada intrinsecamente com a chamada *cultura de aprendizagem*, segundo Cortazzi e Jin (1996, p.169) *apud* McKay (2002). Observações e relatos empíricos obtidos em nossas práticas de ensino mostram que, na maioria dos casos, os alunos ou seus responsáveis, com essa cultura de aprendizagem em mente valorizam o aprendizado do inglês com professores nativos em escolas de idiomas privadas. “O aluno tem um padrão de referência da língua, o falante nativo...” (SILVA, 2020, p.7). Sempre um professor ou instrutor nativo de língua inglesa seria o melhor, o que pode não corresponder à realidade.

De acordo com Cortazzi e Jin (1996, p.169) *apud* McKay (2002, p.104), “uma cultura de aprendizagem é, assim, parte do currículo oculto”,

[...] muito do comportamento nas salas de aula de línguas é estabelecido dentro de uma estrutura de expectativas, atitudes, valores e crenças sobre o que constitui uma boa aprendizagem, sobre como ensinar ou aprender, se e como fazer perguntas, para que servem os livros didáticos e como o ensino de línguas relaciona-se com questões mais amplas da natureza e propósito da educação (CORTAZZ; JIN. 1996, p.169 *apud* McKAY, 2002, p.104).

Também, a cultura da aprendizagem “reflete uma visão recebida de cultura na qual uma cultura particular é vista como uma entidade homogênea relacionada a uma região geográfica específica” (McKAY, 2000, p. 104). Essa visão não condiz com os princípios de entendimento do inglês como uma língua franca, dentro de uma perspectiva de uso da língua de forma heterogênea, flexível e intercultural.

As visões apresentadas fortalecem ainda mais a institucionalização do ILF pois, ao romper paradigmas de aprendizagem do inglês envolvendo professores nativos/não nativos, oportunizaria até mais chances para o professor brasileiro de língua inglesa no mercado de trabalho.

O ensino do inglês enfatizando aspectos culturais e de cidadania poderia estimular a criticidade por parte dos aprendizes, ao comparar diferenças e semelhanças entre as culturas da língua que está sendo aprendida com a língua nativa, sem, no entanto, impor determinada cultura sobre outra, mas sim, conhecer hábitos de outros povos (FERREIRA, 2000). Dessa forma, fortalece-se o multiculturalismo, um dos pressupostos presentes na aprendizagem do inglês como língua franca (BRASIL, 2017).

Essas questões multiculturais refletidas no ensino de ILF podem ajudar a diminuir preconceitos inculcados, tanto em crianças como em adultos sobre questões identitárias e de diversidade, além de desmistificar conceitos errôneos sobre a existência de uma melhor variedade da língua inglesa a ser aprendida e a necessidade do aluno atingir um nível de fluência igual ao do falante nativo de inglês.

Seidlhofer (2004, p.214) fala de uma reconceitualização no que tange ao ILF o que daria luz aos seguintes pontos:

O questionamento da deferência às normas hegemônicas de falantes nativos em todos os contextos, enfatizar a legitimidade da variação em diferentes comunidades de uso, destacar a necessidade de buscar as implicações atitudinais e linguísticas da difusão global do inglês e reconhecer a necessidade de descrição e codificação.

Consideram-se importantes os pontos explicitados pela autora dentro da perspectiva do ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua franca.

Relacionado às questões *lexicogramaticais*, Seidlhofer ainda em 2004 e baseada em outros trabalhos observou certas regularidades no uso do ILF destacando: o não uso do “s” na terceira pessoa do presente, a confusão no uso dos pronomes relativos *who* e *which*, a dificuldade no uso dos artigos definidos e indefinidos, o uso de preposições redundantes e outras regularidades que, segundo a autora, não prejudicam o processo comunicativo, porém, causam preocupação por parte dos professores quanto às correções gramaticais.

Essas questões apontadas pela autora acabam gerando apreensão em professores e “donos de curso de inglês”, principalmente aqueles que têm o modelo de inglês como língua estrangeira na sua prática de aula ao enxergar uma necessidade premente de corrigir os alunos de forma imediata em detrimento do fluxo comunicativo.

Em 2000, Jennifer Jenkins apontava a importância em se negociar a *inteligibilidade* no ensino da língua inglesa em sala de aula. A inteligibilidade referindo-se à capacidade dos usuários do ILF em fazer ajustes ou acomodações necessárias em sua pronúncia, dentro de uma situação comunicativa vivenciada para se fazerem entender diante de seus interlocutores através de grandes esforços conscientes e em relação a isso, “...os alunos precisarão de dados pedagógicos para que possam avaliar por que às vezes é necessário que façam esse esforço e precisamente o que está envolvido” (JENKINS, 2000, p.64).

De acordo também com Jenkins (2000), o interlocutor deve assumir uma postura mais tolerante e receptível aos vários tipos de sotaques dentro de um processo de acomodação, em relação a seus interlocutores e sem esperar não só uma pronúncia nos moldes da língua alvo, mas também uma influência da L1 no uso da língua inglesa franca.

O processo de *acomodação* segundo Jenkins (2000) visa aumentar a inteligibilidade em aspectos fonológicos entre os usuários, concernente à variação da interlíngua de intrafalantes não bilíngues da língua inglesa. O conceito de ‘interlíngua’ (*interlanguage*) foi cunhado por Selinker (1972; 1974) caracterizado “como conhecimento sistemático de L2 independente de L1 e L2” e “...não é o sistema de L1, nem o sistema de L2 ou TL” (*língua alvo, target language*)¹² (AL-KHRESHEH, 2015, p.123, 124).

A IL é encontrada onde aprendizes de L2 expressam o conhecimento que já possuem na nova língua que estão tentando aprender. Selinker (1972) sugere que a IL, como os processos de transição entre L1 e L2, é observável na linguagem de um aprendiz e pode ser explorada. Ele considera IL como "um dialeto cujas regras compartilham características de dois dialetos sociais de línguas, quer essas próprias línguas compartilhem regras ou não" (Selinker, 1972 citado em Corder, 1981:17). (AL-KHRESHEH, 2015, p.124) (Tradução nossa).

¹² Inserções nossas.

Ainda de acordo com Jenkins (2000), ponto importante a se destacar nesta teoria da acomodação da comunicação é a consideração dos contextos sociais e o público envolvido cuja matriz teórica se encontra nos estudos sobre a *teoria da acomodação da fala* e sendo baseada nas teorias psicológicas sociais:

A teoria da acomodação baseia-se em quatro teorias psicológicas sociais para explicar as mudanças de estilo. Em primeiro lugar, a *teoria da atração por similaridade*¹³, que afirma que as pessoas são mais atraídas por quem compartilha crenças e atitudes semelhantes do que por outras pessoas. Em segundo lugar, a *teoria da troca social*¹⁴, segundo a qual as pessoas avaliam as recompensas e os custos das alternativas antes de agirem, geralmente selecionando a alternativa que resultará na maior recompensa e no menor custo. Em terceiro lugar, a *teoria da atribuição causal*¹⁵, que sugere que as pessoas avaliam o comportamento umas das outras de acordo com sua interpretação dos motivos subjacentes a esse comportamento. E em quarto lugar, *distinção intergrupala*¹⁶, de acordo com a qual as pessoas tentam manter sua identidade de grupo, mantendo sua distinção de outros grupos. Beebe & Zuengler (1983) apontam que é possível que duas ou mais dessas facetas operem ao mesmo tempo para causar variação na língua de um falante e oferecer uma explicação para as estratégias de convergência e divergência, que formam a base da teoria da acomodação (JENKINS, 2000, p.66-67).

Jenkins (2000) considera as repercussões pedagógicas em relação à teoria da acomodação de acordo com determinados princípios em que se destacam os mais relevantes:

- a inteligibilidade na pronúncia é primordial na interpretação da interlíngua falada;
- a transferência fonológica com erros (tendo como base a L1) pode complicar a inteligibilidade comunicativa;
- os falantes não bilíngues de inglês desejam preservar sua identidade ao usar a língua inglesa (L2) mantendo seu sotaque L1;

[...] a teoria da acomodação não apenas explica por que e como os NBESs¹⁷ tentam ajustar sua pronúncia para diminuir as diferenças entre eles e seus interlocutores NBES, mas, ao fazer isso, também fornece pistas de como a intervenção pedagógica pode aumentar a taxa de sucesso dessas tentativas. (Ibid., p.71).

- a estimulação aos aprendizes no uso de estratégias de acomodação nas práticas de oralidade do inglês;

¹³ Grifo nosso.

¹⁴ Idem.

¹⁵ Idem.

¹⁶ Idem.

¹⁷ Acrônimo em língua inglesa para Falantes Não Bilíngues de Inglês.

- a compreensão pelo falante, por tentativas e erros, visando à correção diante de outro falante ao se aplicar a teoria da acomodação;
- um repertório fonológico/pronúncias faz-se necessário.

Em 2004, Seidlhofer apontava que detalhamentos linguísticos em relação ao ILF começavam a estar disponíveis como referência para aqueles profissionais que desejassem usar o ILF em suas práticas de ensino embora, até então,

“[...] a ausência de trabalho descritivo suficiente como uma pré-condição necessária para currículos focados em ILF tivesse sido um obstáculo para a adoção de ILF para o ensino, mesmo quando isso é percebido como apropriado” (SEIDLHOFER, 2004, p.225).

Cogo e Jenkins (2010) apontam os usuários não nativos como sendo proficientes em ILF e detentores de uma alta capacidade de comunicação ao inovar o uso da língua inglesa por meio de negociação de sentidos, o *code-switch*¹⁸. Isso ocorre em contextos em que há trocas multilíngues com a manifestação de atitudes solidárias e promovendo suas identidades culturais entre os usuários de diversas línguas distintas sobrepujando “as noções estreitas de correção” (COGO; JENKINS, 2010, p.276) o que pode trazer mais desafios aos falantes nativos da língua inglesa na interação com falantes não nativos.

Ao se considerar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa nas escolas brasileiras, sob as diretrizes da BNCC e, portanto, sob a ótica do inglês como língua franca, faz-se necessário que os livros didáticos, resignifiquem o conceito de ensino da língua inglesa dentro desse viés, para orientar ou servir como um referencial para a atuação do professor de língua inglesa.

1.5 Inglês como língua franca, cultura e inclusão em materiais didáticos

O ensino da língua inglesa no Brasil remonta aos tempos do Império quando Dom João VI tornou obrigatória a partir de 1809 a inclusão das línguas inglesa e francesa no currículo das escolas brasileiras (SANTOS, 2011; VIDOTTI, 2012; POLIDÓRIO, 2014).

O Império trouxe também os livros didáticos ou, de acordo com a terminologia da época, *Manuais didáticos*, que eram importados da Europa para atender o ensino da classe dominante

¹⁸ “Code-switching (CS) refere-se à mistura, por bilíngues (ou multilíngues), de duas ou mais línguas no discurso, muitas vezes sem mudança de interlocutor ou tema”. (POPLACK, 2001, p.2062).

de então. Ressalta-se que o modelo de inspiração educacional e cultural para estes livros foi a França. Apenas a partir da terceira década do século XX que se deu início à produção de livros didáticos de forma sistemática no Brasil (SILVA, 2012).

Há certa tradição no que se refere à produção de livros didáticos no Brasil que adota modelos de ensino baseados em sociedades diferentes da nossa. Mesmo durante a atuação dos missionários jesuítas, o processo de alfabetização ocorria a partir de livros didáticos oriundos da Europa em latim ou outras línguas (LIMA; QUEVEDO, 2008).

Os livros didáticos nacionais para o ensino da língua inglesa, começaram a ser escritos e produzidos no Brasil a partir da década de 1960, permitindo atender o perfil ou perfis do estudante brasileiro. Apesar disso, os livros de inglês importados não deixaram de ser adotados, pela natureza nativa de seus autores e pela sua qualidade estética, como atrativos principais (LIMA; QUEVEDO, 2008). Nesses livros, porém, predomina a imagem do falante nativo, angli ou americêntrico, como modelo a ser seguido no aprendizado da língua inglesa e geralmente com vieses para culturas que não a nacional.

Os materiais didáticos importados relativos ao ensino da língua inglesa no Brasil apresentam as chamadas variedades de prestígio, seja a estadunidense ou a inglesa. Pereira (2000) chama a atenção quanto ao eurocentrismo presente nos livros didáticos de língua inglesa em escolas públicas brasileiras e seus reflexos sobre a nossa cultura, quanto às ideologias externas em nossos alunos, com reforço de valores culturais de países dominantes “...cujos objetivos são manter e reforçar as relações de poder existentes numa sociedade predominantemente capitalista e eurocêntrica” (PEREIRA, 2000, p.17) e, segundo Vilaça (2009), transmitindo um modelo centrado no falante nativo da língua inglesa.

Harris (2012) mostra que, no Japão, os livros didáticos para ensino da língua inglesa são usados em sala de aula como um recurso adicional e não exclusivo pelos professores, junto a outros procedimentos e combinações de técnicas em suas práticas de ensino. Os professores podem preparar materiais com áudios centrados em variedades da língua inglesa usadas por professores estrangeiros que moram e trabalham no Japão e compartilhar esses materiais com outros professores no sentido de apresentarem aos alunos outros sotaques da língua inglesa.

O exemplo apresentado na pesquisa de Harris (2012) mostra que o professor não precisa focar sua prática de aula em função exclusivamente do livro didático, desde que tenha autonomia em sala de aula. De acordo com SIMSEK (2017, p.279), as pesquisas sobre o livro didático relatam que os professores, falantes nativos ou não, independentemente de seu tempo de atuação não tem sua prática de ensino centrada exclusivamente no seguir o livro, “mas afinam seu principal instrumento de ensino em prol de uma maior harmonia na classe”.

Evidências de entrevistas, questionários, observações e análises de documentos do curso indicam que, independentemente do tipo de livro didático em uso, os professores empregam diferentes combinações de técnicas de adaptação em vários graus de especialização. (SIMSEK, 2017, p.279). (Tradução nossa).

Bunzen Júnior (2005) aponta, em pesquisa sobre o livro didático (LD) de português através de relatos de autoras destes materiais, que os professores ao usarem esses livros em suas aulas o fazem por meio de projetos autorais. Segundo Pontara sobre as propriedades dos textos, ocorre um “movimento de idas e vindas, isto é, de apropriação e (re) construção dos objetos de ensino...” (ibid. p.119). Infere-se que os professores ao terem a autonomia para selecionar os objetos de ensino a partir do livro didático têm também a possibilidade de ressignificar estes objetos de ensino em suas aulas e assim construir conteúdos próprios para ministrarem suas aulas.

A autonomia do professor em sala de aula e fora dela, por exemplo, ao aproveitar sua hora-atividade na preparação de materiais é uma conquista em termos pedagógicos, pois, ao ter a liberdade de poder adaptar um livro didático, pode-se pensar este material quanto à cultura local, valores, atitude, etc (ROHMAH, 2021) e dessa forma levar um livro mais inclusivo (SEBURN, 2021) a seus alunos.

De acordo com Calil e Barbosa quanto ao material didático de língua estrangeira, “Para o ensino, esse padrão de língua pré-moldada empobrece as relações de sala de aula e limita o conteúdo trazido para o aluno à cultura do livro didático, aumentando a lacuna entre a cultura do aluno e a “cultura do outro” representada em tal material. ” (CALIL; BARBOSA, 2017, p.66).

Verifica-se, portanto, que dentro de uma perspectiva de ensino do ILF, devemos enquanto professores ressignificar o material didático e *customizá-lo* para a nossa cultura ou culturas locais, caso esse material tenha um viés de ensino do inglês como língua estrangeira.

Críticas em relação a materiais didáticos nacionais e ou importados, especialmente em relação aos livros, foram relatadas por pesquisadores.

El Kadri (2011) cita que em sua dissertação de mestrado pesquisou, em um curso específico de formação de professores de língua inglesa se o ILF está presente como atitudes entre os docentes formadores do curso. Com relação aos materiais didáticos, os docentes respondentes da pesquisa de El Kadri citaram: “[...] a maioria dos livros didáticos se concentram

no inglês norte-americano ou britânico” (Ibid., p.183). A mesma docente : “Os livros didáticos têm que incluir este assunto (ILF)¹⁹ e dar exemplos para ajudar professores.” (ibid).

Ferreira e Camargo (2014) investigaram a representação das identidades sociais de raça ao analisarem um livro nacional, “*English for Teens*” da editora Ática, destinado a estudantes do sexto ano do ensino público fundamental. Segundo observaram essas autoras, esse livro não traz para discussão, por exemplo, as problemáticas étnico-raciais e citam: “É comum os negros aparecerem estereotipados nos meios de comunicação e nos livros didáticos” (FERREIRA; CAMARGO, 2013/2014, p.187). Além disso, entre outras questões, observaram que as personagens brancas do livro predominam quantitativamente em relação às personagens negras. Houve, porém, a representação de um homem negro na figura de um médico, fato considerado positivo pelas autoras justificado pela medicina ser uma área de prestígio.

Francescon, Senefonte e Baronas (2013) tiveram como objetivo averiguar a ocorrência da *variação linguística* em dois livros didáticos nacionais para o ensino médio adotados pelas escolas do Paraná. Citamos a seguir os pontos que mais chamaram nossa atenção na pesquisa desses autores.

O primeiro livro, *Prime* da editora *Macmillan*, apresentado em três volumes, mostrou a pouca ocorrência da variação linguística, predominando o inglês norte-americano padrão. Sobre os textos deste livro:

“...há alguns textos produzidos por pessoas de outros países, como Índia, Quênia (na oitava unidade do primeiro volume e na quarta unidade do terceiro volume). Contudo a questão da variação linguística não é abordada. Embora os textos sejam produzidos por pessoas de outras nacionalidades, a norma padrão americana prevalece. (FRANSCON; SENEFONTE; BARONAS, 2013, p.215).

Outra questão destacada por estes autores foi a presença de temáticas culturais em alguns textos no livro, com citações ao Brasil e Inglaterra. Neste sentido, segundo os autores, tais temas culturais poderiam explorar as variedades da língua inglesa falada em outros países, o que não ocorreu.

O segundo livro, *Língua Estrangeira Moderna Espanhol – Inglês (Ensino Médio)* da Secretaria de Educação do Paraná, apresentou temáticas culturais, entretanto, também não mostrou as variações linguísticas de forma efetiva da língua inglesa. “...o livro se prendeu quase totalmente a uma variedade americana (*Standard English*) (Ibid., p.217).

Após análise dos livros didáticos em questão, os autores concluem que

¹⁹ Inserção nossa.

“...há uma pequena presença de variedades linguísticas, principalmente em textos. Porém não há atividades propostas para proporcionar uma reflexão a respeito das variações como, por exemplo, discutindo sobre os contextos de uso e suas variantes, ou os motivos e os efeitos sociais das variações. (Ibid., p.218).

A pesquisa dos referidos autores foi embasada pelos documentos da época, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ano de 2000 e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Língua Estrangeira Moderna de 2008 no estado do Paraná. Ambos os documentos já contemplando a abordagem da variação linguística para as aulas de línguas. Observa-se a preocupação das autoras em pesquisar a variação linguística nos materiais didáticos, já que este é um assunto pertinente quanto à presença da diversidade linguística e também ligado ao ensino-aprendizagem do inglês como língua franca.

Calil e Barbosa (2017), ao analisarem a presença da representação da cultura brasileira em uma coleção didática de livros americanos, *Time Zones* da editora *Cengage* para o ensino da língua inglesa, observaram que a nossa cultura é retratada de maneira estereotipada, com referências ao Rio de Janeiro, futebol e carnaval, sem, no entanto, entrar em explicações sobre os aspectos culturais propriamente ditos. As autoras apontam também o caráter reducionista de como personagens brasileiras e o Brasil são retratados nessa coleção de livros. De forma geral, tais livros apresentam enfoque multicultural e a estrutura da língua inglesa é estudada, porém, sem contexto sociocultural, mostrando a cultura local como algo exótico, o que segundo essas autoras fortalece os discursos de desigualdade.

De acordo com Silva (2020), estereótipos são criados quando existe uma insuficiência de conhecimento e isso ocorre de maneira natural e imediata, sendo próprios ao ser humano e estão presentes nos livros didáticos de língua inglesa, especialmente naqueles em que está implícito o conceito de inglês como língua estrangeira, ligado a territórios e ao falante nativo. Cabe ao professor a desconstrução de estereótipos junto a seus alunos e isso ocorre quando se reflete sobre a cultura em que estão inseridos dentro de um processo intercultural.

Todeschini (2020) em sua dissertação de mestrado, avaliou um livro para o sexto ano do ensino fundamental público, *Way to English for Brazilian Learners* da editora nacional Ática e investigou como objetivo geral as maneiras como o ILF associado às teorias sobre interculturalidade são apresentadas neste livro didático.

O eixo *dimensão intercultural* está presente no livro de forma complementar, à parte e não como “tema principal das unidades” (TODESCHINI, 2020, p.82). Outro ponto relatado foi que o livro analisado apresenta em algumas unidades, textos acadêmicos sugeridos como aporte teórico ao professor para trabalhar com as habilidades propostas, o que a autora considera

relevante pois esses textos possibilitaram a discussão em sala de aula das relações entre cultura e língua, interculturalidade e o inglês como língua franca, artigos versando sobre *o alcance do inglês no mundo* e a formação de professores sob o viés do ILF. No entanto, a autora faz a seguinte crítica: “...as sugestões de leitura para o professor, estão presentes, mas, por vezes, sem muita orientação para que possam servir como apoio para que o professor saiba relacionar e construir os conteúdos em sala de aula.” (ibid., p.88). Outros pontos colocados pela autora foram: o livro não oportuniza a prática das variedades de sotaque da língua inglesa; os áudios apresentam variedades de outras nacionalidades, apenas de países do Círculo interno de Kachru (1985), entretanto, não se explora a prática das mesmas com os alunos; temas associados à globalização ocorrem ao longo do livro dentro do repertório linguístico, porém, “não se delimitando a aspectos restritos ou somente locais” (ibid., p.127). Entre outros achados, a autora conclui:

Em decorrência das evidências apontadas pela análise, é possível concluir que o trabalho, com o Eixo da Dimensão Intercultural no LD do 6º ano do Ensino Fundamental fase II, não seja explorado integralmente, mas aspectos de interculturalidade e ILF podem ser reconhecidos nas unidades que foram analisadas na pesquisa. Não obstante, é possível afirmar que a partir desses aspectos o professor pode adaptar suas aulas, realizando uma complementação do conteúdo. (TODESCHINI, 2020, p.129).

Miranda e Rodrigues (2015) discutem as implicações pedagógicas do inglês como língua franca nos materiais didáticos quanto à avaliação e produção de livros de inglês. De acordo com essas autoras, quando se opta por trabalhar sob o viés do ILF nas aulas de língua inglesa, incute-se nos alunos o conhecimento de outras variedades do inglês, de seus usos para trazer sentido, permitindo a percepção das relações interculturais e não somente prestigiar os países do círculo interno e suas culturas.

Seburn (2021) alerta para questões sensíveis quanto à inclusão e representatividade nos livros didáticos de língua inglesa como por exemplo: o viés heteronormativo e eurocêntrico, a invisibilidade das minorias, o racismo, a inserção das pedagogias críticas e inclusivas no ensino da língua inglesa, a faixa etária representada, classe econômica, as variedades de gêneros, etnias representadas, as narrativas apresentadas nesses livros e outras problemáticas.

Observa-se que a literatura tem discutido questões importantes concernentes aos livros didáticos para o ensino da língua inglesa, tanto os editados no Brasil como os importados, em uso no país.

Essas questões mostram que os materiais didáticos utilizados no Brasil precisam ser analisados e criticados dentro de várias perspectivas, dentre elas, a do inglês como língua

franca, já que esse viés de ensino-aprendizagem da língua inglesa está estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para todas as escolas de ensino básico. Essa visão possibilita a discussão e manifestação das identidades e as relações interculturais e sem o apagamento de nenhuma cultura, incluindo a nossa, além de possibilitar um aprendizado da língua inglesa mais igualitário e inclusivo, independente de classes sociais e econômicas.

Em relação ao livro didático importado, objeto desta pesquisa, a inserção de forma categórica dos princípios relativos ao ILF parece ser uma realidade um pouco mais distante. Porém, conhecer as bases teóricas que fundamentam esse viés de língua inglesa pode ajudar os professores a vislumbrar uma nova possibilidade de ensinar inglês a seus alunos da escola pública/privada de forma mais consciente e crítica, além de auxiliar o professor a ressignificar os livros didáticos incluindo aqueles com viés para o inglês como língua estrangeira.

Pesquisas que envolvam análises de livros didáticos também são fundamentais para que colaboremos com o campo do ILF, de modo a estarmos mais atentos se essa perspectiva tem sido contemplada, já que esse idioma não é propriedade de um único país ou de uma única cultura, mas é utilizado por diferentes falantes de inglês, de contextos diversos e multilíngues. (MIRANDA; RODRIGUES, 2015, p.50).

I.6 Gramática de Design Visual

As imagens presentes nos livros foram analisadas quanto a aspectos semióticos através da *teoria da gramática de design visual* proposta por Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006). Não foi o intento desta pesquisa nos aprofundarmos nesta teoria; os conceitos de Kress e van Leeuwen serão usados para justificar possíveis achados nas imagens que possam estabelecer uma conexão com os estudos relacionados ao ILF, uma vez que consideramos o uso desse viés de uso da língua inglesa dentro de aspectos interativos e porque não dizer, multimodais? Esta é uma conexão difícil a qual poderá estimular pesquisas futuras mais detalhadas por parte deste ou outros pesquisadores.

A gramática de design visual, doravante GDV, analisa como coisas, lugares e pessoas estão dispostas em imagens, em níveis diferentes de complexidade e alcance. Dentro dos estudos sobre semiótica visual no ocidente, convenções foram estabelecidas e estes autores investigam como as questões imagéticas produzem sentido a partir de quem as cria e a quem são destinadas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Assim como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares da experiência e formas de interação social. Até certo ponto, elas também podem ser expressas linguisticamente. Os significados pertencem à cultura, em vez de modos semióticos específicos. E a maneira como os significados são mapeados em diferentes modos semióticos, a maneira como algumas coisas podem, por exemplo, ser “ditas” visualmente ou verbalmente, outras apenas

visualmente, outras apenas verbalmente, também é cultural e historicamente específico (Ibid., p.2) (Tradução nossa).

Nesta dissertação será dada ênfase especial às fotografias envolvendo pessoas e ou lugares e serão consideradas as multimodalidades envolvendo texto escrito-imagens e vice-versa. As fotografias como modos visuais permitem acesso direto ao mundo sendo passíveis de serem analisadas dentro de posturas teóricas assim como os modos verbais de texto (Ibid., p.30). As teorias sobre as multimodalidades mostram a relevância das imagens ao considerar por exemplo, a análise do livro didático, atualmente um material multimodálico por excelência. Kress e van Leeuwen (2006) consideram que textos multimodais são aqueles em que os significados se fazem por mais de um código semiótico.

Segundo os autores, existe uma relação entre a comunicação visual e as sociedades. “A comunicação visual é sempre codificada”, trazendo sempre significados e só aparenta uma transparência porque conhecemos implicitamente o código sob uma classificação do tipo bela, decorativa, exótica, etc, quando relacionada às artes culturais, mas “não se pode entendê-las como comunicação, como formas de ‘escrita’ a menos que sejamos, ou nos tornemos, membros dessas culturas”. (Ibid, p.32 e 34).

A comunicação visual traz significado dentro de uma sociedade considerando questões contextuais, “pelas formas ou modos de comunicação pública disponíveis nessa sociedade” e, por “seus usos e valorações” o que os autores se referem como “a paisagem semiótica” (Ibid., p.35). Sob esta concepção, a das *paisagens semióticas*, a importância em se analisar as imagens nos livros didáticos de língua inglesa importados e de uso global se faz presente.

Para a análise do modo visual e outros modos, considera-se Halliday e sua tríade relacionada à metafunção: a ideacional, a interpessoal e a textual. De forma resumida (KRESS; VAN LEEUWEEN, 2006, p.42-43):

- a metafunção ideacional “deve ser capaz de representar objetos e suas relações em um mundo fora do sistema representacional.”;
- a metafunção interpessoal deve “ser capaz de representar uma relação social particular entre o produtor, o espectador e o objeto representado”;
- a metafunção textual “tem que ter a capacidade de formar textos, complexos de signos que se coadunam internamente entre si e externamente com o contexto em e para o qual foram produzidos”.

I.6.1 Processos analíticos segundo Kress e van Leeuwen

Os autores, ao analisar imagens naturalistas fazem referência aos detalhes presentes nessas como “processos analíticos incorporados” e explicam que, “os cenários têm importância para a realização da modalidade visual”, além de suas configurações²⁰ (Ibid., p. 50 e 72). “Os processos analíticos relacionam os participantes em termos de uma estrutura parte-todo. Eles envolvem dois tipos de participantes: um Portador (o todo) e qualquer número de Atributos Possessivos (as partes)” (KRESS; VAN LEEUWEEN, 2006, p.88). Os termos *atributo* e *portador* são emprestados de Halliday (1985) em sua teoria sobre processos relacionais e existenciais:

Halliday reconhece duas categorias principais de processo, o processo Atributivo e o processo Identificador. O significado de uma cláusula de processo atributiva pode ser descrito esquematicamente como ‘a é um atributo de x’. O atributo ‘a’ é então simplesmente chamado de Atributo, e o participante cujo atributo ele é, é o Portador (Ibid, p.109) (Tradução nossa):

Em relação à presença de fotografias de pessoas, essas podem estar como se estivessem posando para um espectador, em um processo atributivo simbólico, diferentemente de aparecerem praticando ações; apenas estão ali. Por outro lado, em processos sugestivos simbólicos, apenas o *portador* se faz presente e dentro de uma ‘atmosfera’ que pode envolver cores, luzes, etc. (KRESS; VAN LEEUWEEN, 2006).

[...]os processos Simbólicos Sugestivos representam significado e identidade como vindos de dentro, como decorrentes de qualidades do próprio Portador, enquanto os processos Simbólicos Atributivos representam significado e identidade como sendo conferidos ao Portador. (Ibid., p.106) (Tradução nossa).

Significados dentro de estruturas conceituais envolvendo análise de imagens e processos relacionais de identificação podem ser descritos em função de “‘a é a identidade de x’. A identidade ‘a’ é então chamada de Valor e o participante ‘x’ cuja identidade é, é chamado de Token” (Ibid., p.110):

O Valor, então, tende a ser um 'status' ou 'função' ou 'significado' que serve para identificar o Token, e o Token é o nome ou alguma descrição do titular do status, ou do ocupante da função, ou do sinal que tem o significado (Tradução nossa).

²⁰ A disposição de objetos, personagens, paisagens etc. em dada imagem.

Na relação entre os produtores das imagens e seus visualizadores, Kress e van Leeuwen (2006, p.114) afirmam que as imagens apresentam os

participantes representados (as pessoas, os lugares e coisas retratadas nas imagens) e os participantes interativos (as pessoas que se comunicam umas com as outras por meio de imagens, os produtores e espectadores de imagens).

As imagens quando traduzem significações sociais usam a “interação face a face, as posições espaciais atribuídas aos diferentes tipos de atores sociais em interação (sejam eles sentados ou em pé, lado a lado ou de frente para o outro, etc.)” (Ibid.,p.116). Nesse sentido, o livro didático tem a perspectiva de ser analisado quanto a suas imagens a partir de um viés social que pode espelhar ou não a realidade para seus consumidores.

Uma das questões abordadas por Kress e van Leeuwen (2006, p.116) quanto aos apelos visuais é como as imagens serão “interpretadas”: “A disjunção entre o contexto de produção e o contexto de recepção tem ainda outro efeito: faz com que as relações sociais sejam representadas em vez de encenadas”. “[...] as imagens definem até certo ponto quem é o espectador (por exemplo, homem, inferior ao participante representado, etc.), e dessa forma excluem outros espectadores” (Ibid., p.118). Um exemplo observado nesta pesquisa foi a ausência de pessoas negras e indígenas representando profissões de prestígio nos livros analisados, com a predominância de brancos e orientais exercendo essas profissões.

No caso das imagens inseridas no livro didático, essa separação entre o contexto de produção e o contexto de recepção pode trazer um sentimento de inclusão ou exclusão aos espectadores (alunos) com possíveis repercussões em seu aprendizado, como por exemplo, pode gerar motivação ou não para os alunos.

A associação de imagens na produção e alcance de sentidos depende de aspectos históricos e culturais e necessidades locais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Livros didáticos de uso global necessitam ser analiticamente considerados tendo estas concepções fortemente assimiladas por seus usuários.

Delinear-se-á a seguir os principais critérios apontados por Kress e van Leeuwen (2006) na análise das imagens que servirão para corroborar os achados imagéticos desta pesquisa. A teoria desses autores é densa e extensa e por isso usaremos de maneira pontual apenas as modalidades visuais dessa teoria que se apliquem, em função das imagens pré-selecionadas para essa pesquisa.

Em sua obra, Kress e van Leeuwen (2006) utilizam os termos “participantes representados” e “espectadores” (participantes interativos) para se referir às pessoas representadas nas imagens e o público que observa essas imagens respectivamente. Nesta dissertação serão usados os termos personagens e público (alunos e professores) para melhor contextualização.

Ressalta-se que esses autores não trabalharam especificamente com o livro didático, embora o tenham feito pontualmente como relatado em sua obra. Suas pesquisas analisaram as imagens em diversos modelos semióticos, como por exemplo nas artes e propagandas.

Em relação aos padrões de distâncias sociais, fotos em que a personagem parece olhar para o público sugerem uma demanda/exigência, como querer ser reconhecido; este sistema com padrões de distância social ocorre também na representação de objetos/ambiente, edifícios/paisagens em sua relação cotidiana com o público. (KRESS e van LEEUWEN, 2006).

Para os próximos critérios de análise das imagens, Kress e van Leeuwen se basearam no conceito de modalidade da linguística que atribui um “valor de verdade ou credibilidade de declarações (linguisticamente realizadas) sobre o mundo” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.155).

[...] a modalidade é “interpessoal” em vez de “ideacional”. Não expressa verdades ou falsidades absolutas; produz verdades compartilhadas alinhando leitores ou ouvintes com algumas afirmações e distanciando-as de outras. Serve para criar um “nós” imaginário. Diz, por assim dizer, que essas são as coisas que "nós" consideramos verdadeiras, e essas são as coisas das quais "nós" nos distanciamos [...] (Ibid.) (Tradução nossa).

Nesta pesquisa, as imagens analisadas foram principalmente as fotos presentes nos dois livros didáticos selecionados, considerando as perspectivas, detalhes e configuração na busca por valores de realidade que podem não estar explícitos nas representações contidas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Em relação à configuração, sua ausência, como quando a personagem é apresentada em um vazio, descontextualiza essa personagem, tornando-a genérica, “um `exemplo típico`, ao invés de particular, e conectado com um determinado local e um momento específico no tempo” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.161).

Segundo os autores, a forma como os textos e as imagens, podem ser entendidos por determinados grupos sociais ou a partir de contextos institucionais específicos baseados em

preceitos abstratos são denominadas orientações de codificação. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

As configurações de modalidade permitem discernir dentro de uma obra o que é real ou adequado a uma realidade mostrando o caráter polifônico das imagens ao considerar variados sistemas de significação e representação. Pode-se caracterizar a modalidade como um “sistema de dêixis social” direcionada para um determinado indivíduo ou grupo sociocultural e por meio de marcadores de modalidade, “uma imagem da posição cultural, conceitual e cognitiva do destinatário” (Ibid.,p.172).

As imagens podem estabelecer conexões complexas com seu público, ligando “as pessoas, lugares e coisas que representam” (Ibid. p.175), dentro do que Kress e van Leeuwen denominaram por *composição* que “relaciona os significados representacionais e interativos da imagem entre si por meio de três sistemas inter-relacionados a saber”:

Valor da informação. A colocação dos elementos (participantes e sintagmas que os relacionam entre si e com o espectador) confere-lhes os valores informativos específicos ligados às várias ‘zonas’ da imagem: esquerda e direita, superior e inferior, centro e margem. Saliência. Os elementos (participantes, bem como sintagmas representativos e interativos) são feitos para atrair a atenção do espectador em diferentes graus, conforme percebido por fatores como posicionamento em primeiro plano ou plano de fundo, tamanho relativo, contrastes no valor tonal (ou cor), diferenças de nitidez, etc. Enquadramento. A presença ou ausência de dispositivos de enquadramento (realizados por elementos que criam linhas divisórias, ou por linhas de enquadramento reais) desconecta ou conecta elementos da imagem, significando que eles pertencem ou não pertencem em algum sentido (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177) (Tradução nossa).

De forma sucinta delinear-se-ão os conceitos sobre composição na análise das imagens aplicadas aqui ao livro didático: imagens que se apresentam à esquerda ou à direita têm valores de informação distintos caracterizando respectivamente “o dado e o novo”. O lado direito de uma página é geralmente composto por “fotografias grandes e salientes”, atraindo o público, o que os autores denominaram “imagens de demanda”. O lado esquerdo da página apresenta principalmente textos verbais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.179). Essas imagens têm a intenção de criar uma identificação positiva com o público ou contém a informação principal, “como um exemplo do que deve ser aprendido em um livro didático” (Ibid., p.180).

Ainda sobre a composição na análise das imagens, segundo os autores, o lado esquerdo da página situa a informação “já dada”, supostamente uma informação já conhecida pelo público, “como parte da cultura” por exemplo, ou uma informação de senso comum (Ibid., p.180). O lado direito corresponde à informação “nova” como a mensagem que se quer

transmitir, algo contestável ou ainda, que se pretende gerar algum processo de identificação com o público. Essas questões dentro de uma generalização presente nos *layouts* (de páginas) e que nem sempre ocorre em todas as composições (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

As repercussões da estrutura “dado-novo” se manifestam para seus “efeitos sociais” e seus usos; “o que é dado como certo por um grupo social não é tomado como certo por outro” (Ibid., p.184).

Imagens que apresentam informação nas partes superior e/ou inferior caracterizam dentro do valor de informação “o ideal e o real”. A parte superior geralmente traz algum apelo emotivo, mostrando “o que poderia ser”, o ideal e a parte inferior apresentam informações, mostrando “o que é”, o real (Ibid., p.186).

Como exemplo da estrutura ideal/real em livros didáticos, pode-se encontrar na parte superior de uma imagem, textos com generalizações sobre determinado tema, gerando idealizações neutras e “menos emotivas” com viés não menos ideológico e, portanto, “uma representação do mundo despojada de contradições, exceções e nuances”. Na parte inferior, além das imagens, constam informações para corroborar as afirmativas da parte superior da página, inclusive com evidências detalhadas e no livro didático, manifestadas por exemplo como instruções para realizar atividades ou a presença de questões. O Novo aqui se faz presente (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p.186).

O centro e as margens como valores de informação, dentro de uma composição visual se manifestam geralmente da seguinte maneira: o que está no centro é “o núcleo da informação, ao qual todos os outros elementos são de alguma forma subservientes” (Ibid., p.196), o centro também englobando a figura de um mediador em alguns casos. As margens auxiliam e são dependentes do centro, “centro e margem combinam com dado e novo e/ou ideal e real” (Ibid., p.196).

A saliência diz respeito aos elementos que se destacam em uma página ou imagem dentro de uma composição. Elementos que podem caracterizar saliências podem se referir a tamanho, cor, contraste e posição no campo visual, além de “fatores culturais bastante específicos, como a aparência de uma figura humana ou um símbolo cultural potente” (Ibid., p.202).

Finalmente, o enquadramento dentro de uma composição pode apresentar os elementos separados ou unidos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Como exemplo, uma fotografia de um grupo de amigos não apresenta enquadramento e “uma colagem de fotos individuais, marcadas por linhas de moldura e/ou espaço vazio entre elas”, apresenta enquadramento, portanto. Deste

modo, “a ausência de enquadramento acentua a identidade do grupo, sua presença significa individualidade e diferenciação” (Ibid., p.203).

SEÇÃO II-METODOLOGIA

A escolha dos livros didáticos analisados nesta pesquisa ocorreu pelo fato deste pesquisador já haver utilizado esse material em suas aulas de língua inglesa. Isto possibilitou uma visão prática quanto ao uso desses livros em sala de aula o que, em alguns momentos, ajudou na construção de sentidos nesta pesquisa. Ao mesmo tempo, o pesquisador tem ciência das implicações de possíveis vieses de uma pesquisa deste tipo.

Os livros didáticos da Editora Cambridge para o ensino da língua inglesa têm grande aceitação em nível global, pela sua qualidade gráfica, planejamento didático e de conteúdo referentes ao ensino do inglês como língua estrangeira. Na cidade de Dourados-MS e no Brasil são utilizados por muitas instituições privadas e públicas como a UFGD.

Situa-se esta pesquisa dentro da área da linguística aplicada pois

Enquanto uma das concretizações do discurso didático-pedagógico, o livro didático de língua estrangeira apresenta-se como qualquer outra produção discursiva, entrecruzando-se por diversos outros discursos, provenientes também de fora da escola. (GRIGOLETTO, 2003, p.351).

Ainda, de acordo com Grigoletto (2003, p.352), o livro didático apresenta uma “variedade de textos, que remetem aos discursos jornalístico, publicitário, ecológico, científico e político, além de textos do domínio do esporte e do turismo”.

O delineamento para esta pesquisa foi o do tipo documental, com análise científica de conteúdo por meio de um viés essencialmente qualitativo-interpretativista, focando em aspectos multimodais das unidades dos livros didáticos *Interchange Intro Fifth Edition (Student's book)* da autoria de Jack C. Richards destinado a alunos iniciantes, nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) (p.XXI, 2017b, Intro, Livro do Professor) e *Passages 1 Third Edition (Student's book)* de Jack C. Richards e Chuck Sandy para turmas avançadas, nível B2 do CEFR (p.XXV, 2014b, Passages 1, Livro do Professor.), ambos editados pela *Cambridge University Press*.

O livro para iniciantes corresponderia para alunos a partir de 14 anos, 9º ano do ensino fundamental 2, ou, para alunos de qualquer idade, igual ou acima de 14 anos que estão começando o aprendizado da língua inglesa. O livro avançado destina-se para alunos já com proficiência intermediária dando seguimento aos estudos da língua.

Também foi analisado o documento relativo à Base Nacional Comum Curricular para o ensino da língua inglesa nas escolas básicas brasileiras, procedimento da mesma forma documental, de viés interpretativista.

Segundo Godoy (1995) e Gil (2002), a pesquisa documental se utiliza de materiais diversos que ainda não passaram por uma análise ou que podem sofrer reelaboração atendendo os objetivos do estudo e visando interpretações novas e ou que complementem os estudos existentes.

A análise de conteúdo, possibilita “a descrição do conteúdo manifesto e latente das comunicações. Pode ser utilizada, por exemplo, para examinar a ideologia política implícita nas notícias de jornal ou o preconceito de raça e de gênero subjacente aos textos escolares” (GIL, 2000, p.89).

Segundo Bardin (2016, p.125) a análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: a *fase de pré-análise* envolve a “escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.”. A *exploração do material* (Ibid. p.131) “[...] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. A terceira fase envolve o tratamento dos resultados e sua interpretação. “[...] pode-se²¹ então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos- ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Ibid. p.131).

A partir do entendimento do livro didático como fonte documental²² para pesquisas científicas, analisaram-se seus conteúdos sob dois vieses: (I) “a crítica ideológica e cultural dos livros didáticos”, e (II) aquele sob uma perspectiva puramente didática ou epistemológica, muitas vezes, uma complementando a outra (CHOPPIN, 2004, p.555).

Como delineado, para esta pesquisa quatro fontes de dados foram analisadas: os livros didáticos, o documento referente à BNCC, os artigos científicos, além de livros para corroborar as informações obtidas e neste sentido, Eisner (2017) explica que utiliza o termo *corroboração estrutural* ou *triangulação* para “descrever a confluência de múltiplas fontes de evidência ou a recorrência de instâncias que sustentam uma conclusão” (ibid., p.55).

²¹ Inserção nossa.

²² O livro didático como fonte de pesquisa também pode ser visto como um *suporte* de acordo com Bonini (2011, p.688) caracterizado como “elemento material (de registro, armazenamento e transmissão de informação[...].”. Da mesma forma, o livro didático também pode ser classificado como um hipergênero pois como jornais, revistas e sites, “possui um sistema de disposição dos enunciados que envolve gêneros organizadores (sumário, introdução, editorial, chamada, etc.) e gêneros de funcionamento (notícia, romance, tratado, entrevista, etc.)” (BONINI, 2011, p.692).

A corroboração estrutural, como o processo de triangulação, é um meio pelo qual vários tipos de dados são relacionados entre si para apoiar ou contradizer a interpretação e avaliação de um estado de coisas. Esses dados vêm da observação direta das salas de aula, de entrevistas com alunos e professores (incluindo colegas de um professor), da análise de materiais utilizados (testes, livros didáticos, projetos atribuídos, cadernos de exercícios, fichas de registro) e de informações quantitativas relacionadas à interpretação ou avaliação. Buscamos uma confluência de evidências que gere credibilidade, que nos permita ter confiança em nossas observações, interpretações e conclusões (EISNER, 2017, p.110).

Da mesma forma, ressalta-se que na pesquisa qualitativa deve-se considerar várias fontes de evidência científica, como em qualquer pesquisa em todas as áreas do saber. As conclusões de uma pesquisa devem se basear na triangulação de dados de várias origens dando maior cientificidade ao estudo em termos de credibilidade e confiabilidade (YIN, 2016). Ainda, segundo Patton (2002) um dado estudo assume maior credibilidade e exatidão ao usar a triangulação como procedimento pois nesta, existe uma somatória de métodos.

Denzim (1978b) identificou quatro tipos básicos de triangulação: (1) triangulação de dados, o uso de uma variedade de fontes de dados em um estudo; (2) triangulação do investigador, o uso de vários pesquisadores ou avaliadores diferentes; (3) triangulação de teoria, o uso de múltiplas perspectivas para interpretar um único conjunto de dados e (4) triangulação de metodologia, o uso de vários métodos para estudar um único problema ou programa. (PATTON, 2002, p.247).

Relacionado aos objetos desta pesquisa, os livros didáticos foram investigados quanto a aspectos multimodais: textos, áudios e imagens de todas as unidades dos livros, com o auxílio de dois instrumentos de pesquisa elaborados pelo pesquisador com base nas referências pesquisadas e na BNCC (ver apêndice A e B).

Os livros selecionados para esta pesquisa são adotados para o ensino da língua inglesa pelo Centro de Formação da Universidade Federal da Grande Dourados-MS (UFGD), que tem como público-alvo a comunidade acadêmica da universidade, servidores e alunos de escolas provenientes da cidade de Dourados e da Grande Dourados, o que oferece um contexto regional quanto ao uso destes livros.

A escolha específica de livros importados e não nacionais para esta pesquisa atendeu a anseios pessoais por parte deste pesquisador pois esses livros fizeram parte de sua formação na aprendizagem da língua inglesa, além de se considerar, dentro de um contexto histórico brasileiro que esses livros são mais populares e visualmente mais atrativos que os nacionais (LIMA; QUEVEDO, 2008).

Optou-se por escolher um livro para turmas iniciantes e outro para turmas avançadas pensando-se nos extremos que esses níveis de estudo da língua inglesa apresentam. A não

escolha por um livro de nível intermediário foi proposital, já que considera-se que este é um livro de transição e que poderia ser investigado de forma isolada em futuras pesquisas.

Os livros foram analisados com a observância dos objetivos estabelecidos nesta pesquisa e os resultados confrontados à luz das pesquisas existentes na literatura considerando-se a realidade brasileira no que concerne ao ensino da língua inglesa.

Os critérios norteadores para a análise dos livros se basearam nos achados e conclusões citadas na literatura que buscaram identificar resumidamente, a presença de variedades da língua inglesa, de elementos multiculturais, de questionamentos interculturais e outros parâmetros linguísticos os quais puderam dar indícios ao uso da língua inglesa como língua franca.

Os referenciais teóricos para as análises dos livros didáticos foram o documento referente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) no que tange ao ensino da língua inglesa para o sistema escolar brasileiro. Da mesma forma, buscou-se entender através da literatura pesquisada (livros e artigos científicos), o viés do inglês como língua franca e como este se manifesta nos livros didáticos nacionais ou importados.

Em relação à captura de artigos científicos, foi usada a base de dados Google Scholar/Acadêmico® com os descritores, “livro didático de língua inglesa e ensino-aprendizagem”, “inglês como língua franca e ensino-aprendizagem”, “BNCC e língua inglesa” e o correspondente na língua inglesa “English as a língua franca”, no período compreendido a partir do ano 2000.

As imagens desta investigação foram analisadas com o suporte da teoria estabelecida por Kress e van Leeuwen sobre a Gramática de Design Visual, constante em seu livro de 2006, *Reading Images. The grammar of visual design*. 2ed.

A coleta de dados para esta pesquisa ocorreu com os dois livros sendo escrutinados unidade por unidade e página a página com o pesquisador relendo cada texto, diálogo e ouvindo todos os áudios constantes das atividades dos livros. As atividades extras não foram avaliadas pois representaram a fixação de conteúdo já visto nas unidades dos livros. Recorreu-se ao livro do professor para dirimir alguma dúvida sobre os textos, vocabulário e atividades demandadas nos livros dos alunos. Esta fase da pesquisa levou aproximadamente 10 meses, 5 meses para cada livro. Os dados que chamaram mais a atenção quantos aos objetivos da pesquisa foram selecionados em arquivos digitais (Microsoft Office-365-WORD®) para posterior análise mais criteriosa para fins de discussão nesta dissertação.

Para a análise dos dados desta pesquisa as seguintes etapas foram seguidas:

- os dados selecionados foram separados em categorias de análise em que buscaram--se elementos que sugerissem a presença dos princípios teóricos relacionados à língua inglesa como língua franca (ILF);
- posteriormente, os arquivos contendo as categorias de análise de cada livro analisado foram revistos cuidadosamente para a separação do *corpus* definitivo de dados que serviram para a análise desta pesquisa.

A primeira coleta de dados procedeu-se com o livro para iniciantes, seguindo-se o avançado. A escolha desta sequência de coleta de dados não foi aleatória; tal escolha foi pensada, pois à medida em que o pesquisador ia coletando os dados, ele pode ter uma visão geral sobre a evolução temporal que estes materiais ofertavam aos usuários quanto ao conteúdo presente. Todos os achados pertinentes foram separados em arquivos digitais distintos possibilitando um corpus de pesquisa para esta dissertação e pesquisas futuras.

II.1 Análise de dados

No quadro 2 são elencadas as categorias de análise dos dois livros analisados:

Quadro 2 - Categorias de análise

Contextualização do livro em análise
Atividades discursivas
Atividades de escrita
Atividades de leitura
Uso do léxico/ Uso de coloquialismos
Atividades de escuta
Análise das imagens

Fonte: Elaborado pelo autor.

II.1.1 Análise I: Livro *Interchange Intro Fifth Edition*

Este livro é composto por 16 unidades e os achados e discussões foram conduzidos citando-se a página e o tópico relacionado à atividade em questão, por exemplo: “p. 20, *reading*” ou “*reading*, p.20”. Dessa maneira, optou-se por fazer referências ao livro em função de suas seções estruturantes tornando, assim, a leitura mais ágil. Caso o leitor queira buscar alguma informação adicional no livro sobre a categoria de análise em questão, basta recorrer à seção estruturante e página citada nesta dissertação.

Na maioria das vezes, escolheu-se manter os termos em inglês, quanto aos nomes das seções estruturantes deste livro. Dessa maneira, foram usadas as seguintes terminologias: *speaking* (fala), *listening* (escuta), *conversation* (conversação), *listen and practice* (ouça e pratique), *reading* (leitura), *writing* (escrita), *discussion* (discussão) e *grammar* (gramática). Por outro lado, optou-se por traduzir da melhor forma possível, sem perda do sentido original, muitas atividades constantes neste livro para que leitores não versados na língua inglesa não fossem excluídos da leitura desta dissertação.

Sempre que possível, foi feita a contextualização e descrição dos achados das atividades na forma de texto corrido, para que não houvesse sobrecarga de imagens. As imagens foram apresentadas junto às atividades em casos de presença de algum aspecto semiótico relevante para a pesquisa junto às atividades didáticas.

Com o objetivo de padronizar a leitura, as observações foram agrupadas em categorias de análise: *atividades discursivas* (incluindo o *speaking*, sempre que houvesse atividades de oralidade em duplas ou em grupo), *atividades de escrita*, *atividades de leitura*, *uso do léxico estadunidense* e *uso de coloquialismos* e *atividades de escuta* (englobando *listening*, *listen and practice* e *conversation*). Em relação às imagens, estas não foram agrupadas em categoria específica, entretanto, sempre que pertinente foram analisadas junto às categorias de análise citadas.

II.1.1.1 Atividades discursivas

Em todas as atividades deste livro para iniciantes, as práticas orais estavam presentes e distribuídas em exercícios de *grammar*, *listening*, *reading* e não somente em exercícios de *speaking* e *conversation*. Dessa maneira foram observadas atividades didáticas multimodais nas práticas de oralidade, proporcionando um contato inicial dos alunos na língua inglesa em habilidades comunicativas como apresentação pessoal, cumprimentos, despedidas, atividades

favoritas, descrição de vestuário, rotinas semanais, gostos pessoais, formulação de opiniões, etc.

As práticas de oralidade foram trabalhadas dentro de um crescente, respeitando-se a curva de aprendizagem dos alunos a partir de atividades discursivas simples como se apresentar, até ao nível de emitir opiniões e, dessa forma, possibilitando ao aluno ter seu momento de fala e assim, podendo oportunizar em diversos níveis, posturas críticas dos alunos como estabelecido na BNCC (BRASIL, 2017).

Ressalta-se entretanto, que as práticas de oralidade, no que diz respeito à pronúncia no livro *intro*, apresentavam ao professor, os objetivos de aprendizagem a serem esperados dos alunos o “soar mais natural”, citando como exemplos: ao usar *linked sounds* (p.T6), ao fazer perguntas do tipo *WH* com entonação ascendente e descendente (T32), ao diferenciar as terminações em *s* de terceira pessoa do singular (T38), ao usar os sons /θ/ and /ð/ (T48), ao fazer perguntas *WH* no presente simples com *do* (T52), ao enfatizar palavras em frases e perguntas (T60), ao usar *can* e *can't* (T67), ao reduzir *going to* ao falar sobre planos futuros (T73), ao usar e diferenciar entre as três pronúncias de terminações de passado simples *-ed* (T93), ao usar contrações negativas (T102), nas reduções de *want to* e *have to* (T109) e outras situações de pronúncia.

Após atividades específicas de leitura de textos, o livro pede aos alunos para realizarem dinâmicas em dupla, ou em grupo destacando-se as seguintes no quadro 3:

Quadro 3 - Atividades de oralidade pós leitura

Dinâmica	Orientação	Pág
Em dupla	“Pense em conversas <i>online</i> que você tem com amigos. Perguntas: “O que você diz?/ O que você pergunta?/ Escreva uma pequena conversa”.	35
Em dupla	Perguntas: “Qual o seu trabalho dos sonhos? Por quê? /Escreva uma pequena descrição. / Compare com o colega”.	55

(continua)

(continuação do quadro 3)

Em grupo	Perguntas: “Você come alguma comida especial em festividades em seu país?” / O que você comemora e que comidas você come? / Conte aos colegas.”	63
Em grupo	Responder perguntas relacionadas ao texto: perguntas do tipo “Você acha...?” / Por que sim ou Por que não”/Responder perguntas abstraídas dentro da temática do texto/“Contar aos colegas”.	69
Em grupo	Perguntas: “Como as pessoas geralmente comemoram os aniversários em seu país? / Você tem planos para o seu próximo aniversário? / E quanto ao aniversário de um amigo ou membro da família? / O que você vai fazer? / Conte aos colegas de classe”.	77
Em grupo	Responder perguntas relacionadas ao texto do tipo: “O que você acha...? / Você concorda? / Conte a seus colegas”.	105
Em grupo	Perguntas: “Que eventos você gosta de ir? / Existe algum evento especial na sua cidade? / Conte a seus colegas de classe”.	111

Fonte: Elaborado pelo autor. Livro: RICHARDS, Jack C. *Interchange Intro 5ed. Student's book*. New York: Cambridge University Press, 2017.

As atividades descritas no quadro 3 podem estimular as trocas culturais por meio de pequenas discussões envolvendo temáticas como festividades e eventos, comidas típicas e formas de comemorar o aniversário. Interações culturais, mesmo que a partir de informações obtidas em atividades nos livros didáticos, constituem preceitos relativos ao ensino da língua inglesa como língua franca e de acordo com o que defende a BNCC.

O *speaking* (p.18) apresenta as personalidades *Bruno Mars*, *Morena Baccharin*, *Gael García Bernal*, *Mao Asada* e *Chris Hemsworth* e pede para os alunos identificarem “De onde são estas pessoas?”, sendo oferecidas três opções de respostas para cada personalidade.

As respostas estão no rodapé da imagem, em plano invertido, porém, é o tipo de atividade que pode excluir muitos alunos, seja pela falta de conhecimento sobre o mundo das artes e esportes ou por privilegiarem uma certa faixa etária apenas, os jovens, ou ainda, pelo fato de as personagens estarem inseridas num contexto situacional ou cultural distante dos usuários do livro.

No exercício de *speaking* (p.40) uma personagem diz “Eu jogo tênis aos domingos de manhã”. Este é considerado um esporte da elite mundial e, portanto, praticado em geral por pessoas de nível socioeconômico elevado, e é raro encontrar alunos, sobretudo os de escola

pública, que sejam praticantes desse esporte. Esse tipo de atividade didática pode acabar não gerando engajamento de grande parte de alunos e mesmo professores, ao constituir uma representação de uma realidade que não lhes pertence. Da mesma forma, outro exemplo é mostrado nas falas e imagem da atividade C deste *speaking* (p.96): pede-se para um aluno contar para a classe sobre o verão/férias de um colega. O modelo descrito para este exercício diz: “Nas férias passadas, *Alma* fez *rafting* com alguns amigos. Eles se divertiram muito.” A imagem sugere jovens aparentemente de classe econômica privilegiada, o que não condiz com a realidade da maioria dos estudantes brasileiros.

O *speaking* (p.48) pede para o aluno descrever sua “casa dos sonhos” e pergunta onde ela é, quais espaços compõem sua casa e o que tem nestes espaços e mostra imagens de uma casa na praia, um *loft* numa cidade grande, um chalé nas montanhas e uma casa no campo (*country villa*). As imagens referentes a esta atividade mostram um estilo de vida de classes sociais elevadas, não condizentes com as condições socioeconômicas da maioria dos brasileiros.

Na atividade de *speaking* (p.76), a figura mostra exemplos de feriados: o Carnaval no Brasil e o Festival das Cerejeiras no Japão. Estes tipos de imagens podem induzir a formação de estereótipos culturais para alunos de outras nações. No livro do professor (RICHARDS, 2017b, p.T-76), dentro do vocabulário, existem as explicações para Carnaval e Festival das Caranjeiras: “um famoso festival de rua no Rio de Janeiro, Brasil, geralmente em fevereiro ou março, comemorado com desfiles, música e dança” e “festival japonês que celebra o início da primavera e as cerejeiras em flor, respectivamente. São imagens esteticamente atraentes, porém, poderiam estar contextualizadas, com pequenas explanações sobre o significado cultural dessas duas manifestações populares.

II.1.1.2 Atividades de escrita

As atividades de escrita foram distribuídas em todas as seções estruturantes do livro (*speaking, listening, grammar, pronunciation, reading*), não se restringindo a tarefas específicas de *writing*. Da mesma forma, constituindo atividades multimodais como nas práticas discursivas. Seguem alguns exemplos no quadro 4 para melhor detalhamento:

Quadro 4 - Atividades de escrita

Dinâmica	Orientação	Pág
Em dupla	Com o tema da aula “De onde você é?”, “escreva cinco questões sobre seus colegas de classe” e “então, pergunte e responda as questões com um parceiro”. Atividade inserida dentro da seção de gramática.	17
Em grupo	“O que você faz toda semana?”/ Escreva sua rotina em um quadro”*. Atividade inserida dentro de uma seção de <i>speaking</i> .	40
Individual	Após leitura de um texto, responder a pergunta: “Qual seu emprego dos sonhos?”/ Escreva uma pequena descrição. Compare com um colega”. Atividade inserida em uma seção de <i>reading</i> .	55
Individual	Após leitura de um texto: “Leia as questões**. Escreva respostas curtas. Quais os dois países celebram aniversários com comida?”. Atividade inserida em uma seção de <i>reading</i> .	77

Fonte: Elaborado pelo autor. Livro: RICHARDS, Jack C. *Interchange Intro 5ed. Student’s book*. New York: Cambridge University Press, 2017.

*Este exercício é dividido em duas partes, em que a parte A está descrita no quadro e a parte B consiste em discutir em grupo as rotinas diárias fazendo e respondendo perguntas.

**Apenas uma questão de um total de quatro foi descrita para fins de exemplificação.

As atividades de *writing* deste livro inicialmente se concentraram na escrita ao nível das sentenças do tipo pergunta-resposta envolvendo temas como nome e dados pessoais (número de telefone, endereço de e-mail), vestuário, cores, atividades diárias, horários, rotinas semanais, com muitas dessas atividades trabalhadas em dupla ou em grupo, favorecendo a interação entre os alunos e o processo comunicativo desses com a língua inglesa.

A prática da pág. 40, ao pedir que o aluno descreva sua rotina semanal, permite aos alunos desenvolverem noções de organização pessoal, portanto estabelecendo sua participação no mundo e em relação à sociedade.

II.1.1.3 Atividades de leitura

Os textos apresentados para leitura neste livro *intro* são diversificados e antes de cada leitura, apresentam uma tarefa de pré-leitura. Estes textos desenvolvem no aluno “uma

variedade de habilidades de leitura, como leitura de ideias principais, leitura de detalhes e inferências” (RICHARDS, 2017b, p.XIV).

Os textos apresentados para leitura e atividades dividem-se neste livro da seguinte maneira: textos distribuídos ao longo das unidades e textos próprios da seção *reading* que aparecem a partir da unidade 7, sendo caracterizados a seguir:

Os textos apresentados para leitura possuem como temas, *trocias de mensagens e postagem em mídias sociais* (p.35,97), *entrevista* (p.41), *artigos de internet* (p.49,55), *textos informativos* (p.69), *postagem em blogs* (p.77), *quiz* (p.83), *guia turístico* (p.91, 111), *artigo de revista* (p.105).

As atividades relacionadas aos textos do *Reading* envolvem, além da leitura individual associada ao *listening*, responder questões de compreensão de textos (p.35, 41, 49, 55, 63, 69, 77, 83, 91, 97, 105, 111), responder, perguntar e discutir em grupo (p.49, 63, 69, 77, 83, 97, 105, 111) e atividades de produção textual (p.35, 55, 91). Para as atividades de leitura foi pedido aos alunos para usar as seguintes estratégias de leitura: *skimming*, leitura superficial dos textos (p.35, 91) e *scanning*, leitura seletiva dos textos (p.41, 49, 77, 97, 105) além de outras tarefas.

O *reading* (p.63) relaciona comidas a eventos culturais de cidades da Espanha, Estados Unidos, Tailândia e México. A atividade C propõe um trabalho em grupo e responder às seguintes questões: “Você come alguma comida especial no seu país em celebrações?” e “O que você comemora e quais comidas você come?” “Conte a seus colegas”. O texto apresentado exemplifica a questão das trocas de saberes interculturais como estabelecido na BNCC (BRASIL, 2017) e condizente com os conceitos relativos ao ILF.

O *reading* (p.77) apresenta a página de um *blog* mostrando formas de celebrar o aniversário na Austrália, Jamaica, Inglaterra e China. As informações contidas nos textos desse *reading* permitem aos alunos conhecer algumas formas de manifestação cultural dos países mencionados.

O *reading* (p.91) apresenta marcos turísticos do bairro de Palermo em Buenos Aires, Argentina. A presença de referências a países da América do Sul nos livros didáticos de língua inglesa é importante para os alunos sob uma ótica de conhecimento intercultural.

No *reading* (p.97), o único personagem que passou o fim de semana fazendo tarefas domésticas e preparando um relatório para o trabalho foi o *Armando Torres*, um latino, presumivelmente pelo seu nome e traços físicos. Dois personagens, *Jessie Taylor* e *Juliette Blum* passaram o fim de semana se divertindo: uma praticando esportes radicais (parapente) e a outra fazendo atividades físicas e encontrando uma amiga de infância.

O outro personagem *Nick Bond*, apesar de se queixar de ter tido um fim de semana ruim, na realidade, este se dirigia a um casamento quando seu carro começou a apresentar problemas fazendo-o perder o casamento de seu melhor amigo. De qualquer forma, ele não passou o fim de semana em casa e trabalhando. A representação do personagem latino neste texto é colocada de maneira a sugerir uma realidade social mais árdua de pessoas latinas nos Estados Unidos.

O texto deste *reading* (*The Story of a Third Culture Kid*, p.105) é sobre *Tommy*, um rapaz que nasceu em Colombo, Sri Lanka e aos 6 anos muda-se com seus pais para os Estados Unidos. *Tommy* se recorda que durante seu crescimento, aprendeu que as culturas do Sri Lanka e dos Estados Unidos eram diferentes, nem melhor, nem pior, apenas diferentes. Este é um exemplo de leitura que exemplifica, por meio da história de uma pessoa suas experiências interculturais. A pergunta da atividade D, para ser discutida em grupo “*Tommy* acha que viver em outra cultura é uma coisa boa. Por que você acha que ele diz isso? Você concorda? Conte a seus colegas”, estimula os alunos a discutir as relações sobre interculturalidade e respeito interindividual, temas de importância no ensino aprendizado da língua inglesa sob a ótica do inglês como língua franca.

Os textos analisados ao longo deste livro citaram cidades dos seguintes países: Estados Unidos (p.49, 63, 69, 83*, 97*), França (p.49), Austrália (p.55,77), Espanha (p.63), Tailândia (p.63), México (p.63), Emirados Árabes (p.69), Áustria (p.69), Índia (p.69), Peru (p.69), Jamaica (p.77), Inglaterra (p.77), China (p.77), Argentina (p.91) e Sri Lanka (p.105). Houve, portanto, um predomínio de textos que tiveram como cenário os Estados Unidos.

Obs: Dois dos textos apresentados não foram situados geograficamente, porém supõem-se que o local em ambos sejam os Estados Unidos.

Quanto ao Brasil, o quadro 5 apresenta os contextos de citação:

Quadro 5 - Contextos de citação ao Brasil

Brasil/Estado/Cidade	Contexto de citação	Pág.
Cidade de São Paulo	Atividade de <i>listen and practice</i> associando cidades a seus países.	16
Rio de Janeiro, São Paulo	Atividade de <i>listen and practice (conversation)</i>	16
São Paulo	Atividade de <i>listen and practice</i> sobre o tempo e estações do ano pelo mundo.	25
São Paulo	Atividade de <i>listening</i> sobre horários em diferentes partes do mundo.	32
Brasília	Atividade sobre <i>grammar</i> .	33
Brasil	Atividade de <i>listen and practice</i> sobre esportes: “ <i>Brazil’s favorite sport is soccer</i> ”. <i>Their second favorite is...</i> ”	64
Brasil	Atividade de <i>speaking</i> sobre feriados e festivais apenas com uma imagem do Carnaval no Brasil.	76
Brasil	Atividade de <i>listen and practice (conversation)</i> : “ <i>I was born in Brazil</i> .”	100
Brasil/Recife/Rio de Janeiro	Atividade de gramática: “ <i>My Family and I were all born in Brazil</i> .” “ <i>We werent born in the U.S’</i> ”.” <i>I was born in the city of Recife, and...</i> ”, “ <i>They were born in Rio de Janeiro</i> ”...	101

Fonte: Elaborado pelo autor. Livro: RICHARDS, Jack C. *Interchange Intro 5ed. Student’s book*. New York: Cambridge University Press, 2017.

II.1.1.4 O uso do léxico

A presença do léxico da língua inglesa falada nos Estados Unidos já era esperada em função do direcionamento dos editores e autor deste livro para o ensino do inglês norte americano²³. Mesmo assim, as páginas do livro foram escrutinadas em busca de indícios de

²³ General American (Inglês padrão dos Estados Unidos).

existência de outras variedades da língua inglesa em textos e diálogos, confirmando o viés desta variedade estadunidense.

II.1.1.5 Uso de coloquialismos

Foram considerados como coloquialismos, além das expressões idiomáticas e verbos frasais, as gírias. O quadro 6 apresenta exemplos encontrados no *Interchange Intro 5ed*.

Quadro 6 - Exemplos de coloquialismos encontrados no *Interchange Intro 5ed*

Item	Contexto	Pág.
<i>Awesome!</i>	Atividade de <i>Listen and practice (Conversation)</i>	44
	Título do <i>reading</i> “Awesome Sports Records”	69
<i>Be right back</i>	Expressão inserida em um texto de <i>reading</i> .	35
<i>Cool!</i>	Palavras inserida em um texto de <i>conversation</i> .	9
	Expressão inserida em um texto de <i>reading</i> .	35
	Expressão inserida em um texto de <i>reading</i> .	41
	Atividade de <i>Listen and practice (Conversation)</i>	44
	Palavras inserida em um texto de <i>conversation</i> .	64
Early bird/night owl	Expressões inseridas em atividade de <i>reading</i> .	41
Find out	Phrasal verb inserido na orientação de uma atividade de <i>speaking</i> em dupla: “ <i>Find out what your partner loves, likes, and doesn’t like.</i> ”	71
<i>Guess what!</i>	Atividade de <i>Listen and practice (Conversation)</i>	44
<i>How’s it going?/How are you doing?</i>	Atividade de <i>Listen and practice (Speaking)</i>	4
	Atividade de <i>Listening</i>	42

Continua.

Continuação do quadro 6

<i>That's great!</i>	Atividade de <i>Listen and practice (Conversation</i>	44
Wow	Palavras inserida em um texto de <i>conversation.</i>	95
Yeah	Palavras inserida em um texto de <i>conversation.</i>	95

Fonte: Elaborado pelo autor. Livro: RICHARDS, Jack C. *Interchange Intro 5ed. Student's book*. New York: Cambridge University Press, 2017.

O uso desses coloquialismos parece ser direcionado para um público adolescente ou de adultos jovens. Isto poderia levar a um sentimento de exclusão por parte de pessoas mais velhas presentes em salas de aula heterogêneas, quando de cursos de idiomas ou de educação de adultos.

II.1.1.6 Atividades de escuta (*listening*)

O *listening* referente à *conversation* (p.16) apresenta uma conversa entre Alexis, filha de pai brasileiro e Felipe, brasileiro, cuja família é de São Paulo. Entretanto, Felipe não parece ter um sotaque brasileiro, mas sim dos Estados Unidos. Poder-se-ia pensar em um diálogo com sotaque representativo do inglês falado por brasileiros para fins identitários.

O diálogo começa com Alexis perguntando a Felipe se ele é da Flórida, dentro de um processo simbólico atributivo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) pois Alexis parece se basear nas características físicas de Felipe, que lembra uma pessoa de origem latina.

Uma questão apresentada pelo diálogo de maneira implícita é que todo brasileiro é do Rio de Janeiro, caracterizando talvez uma questão relativa a estereótipos ou um processo simbólico sugestivo de acordo com Krees e van Leeuwen (2006).

O exercício de *listening* (p.42) apresenta três pequenas conversas entre a personagem *Stephanie* que se encontra em Los Angeles e três amigos: *Chelsea* falando de Nova Iorque, *Carlos* da cidade do México e *Nicholas* falando de *Sydney*, Austrália. Pode-se reconhecer sotaques do inglês estadunidense (*Stephanie* e *Chelsea*), Carlos falando inglês com sotaque presumivelmente espanhol e *Nicholas* com sotaque possivelmente australiano. Isso mostra outras variedades da língua inglesa, reforçando o conceito de diversidades linguísticas no uso do inglês como língua franca.

Nas tarefas de *listen and practice* (p.53) e *speaking* (p.57) são citadas apenas profissões consideradas de prestígio e as personagens: advogada, fotógrafa, engenheiro de programas de computador, piloto de avião, veterinária, dentista, arquiteta e estilista de cabelo. A ausência de indivíduos negros por exemplo, nessas ocupações de prestígio pode trazer um sentimento de exclusão e falta de representatividade para alunos e professores brasileiros.

A *conversation* (p.64) mostra um diálogo no qual é enfatizado que o personagem *Victor*, apesar de não praticar esportes com frequência, afirma que seus esportes favoritos são basquete, futebol e tênis. O que chama a atenção é a imagem deste personagem segurando uma bola de basquete, mostrando um possível estereótipo da pessoa negra estadunidense como praticante desse esporte. É atribuído a Victor, segundo a GDV um processo simbólico atributivo, a qualidade conferida de praticante frequente de esportes, pelo fato da personagem ser negra, em oposição ao que diz o texto.

A atividade de *listen and practice* (p.74) cita seis feriados nos Estados Unidos, sendo quatro deles muito típicos e celebrados para os estadunidenses: “O dia de São Valentino”, “O Dia da Independência”, o “Dia das bruxas”, o “Dia de ação de graças” além da “Véspera de ano novo” e o “Natal”. A atividade relacionada (rodapé da figura) pode envolver uma troca de informações interculturais ao se comparar com os feriados brasileiros.

A atividade de *listen and practice* (p.89) apresenta atrações turísticas da cidade de Nova Iorque com fotos do “*The Empire State Building*” (Edifício Empire State), a “*Brooklyn Bridge*” (A Ponte do Brooklyn), o “*Central Park*”, a “*Times Square*”, o “*Rockefeller Center*”, e a “*The Statue of Liberty*” (Estátua da Liberdade) e as perguntas: “*O que você sabe sobre estes lugares?*” e “*O que os torna populares?*”.

Esta atividade pode ser difícil de responder para grande parte dos alunos brasileiros e incluindo professores, pois envolve um conhecimento de mundo que em princípio precisaria ser assimilado, antes de responder essas perguntas. As outras duas questões dessa mesma atividade, entretanto, são mais inclusivas: “*Quais são algumas atrações turísticas populares em seu país?*” e “*Quais são suas cinco atrações preferidas?*”.

O texto apresentado no *listening* (p.95) e as atividades (p.96) mostram formas de passar as férias de pessoas de classes socioeconômicas elevadas em comparação às classes sociais pertencentes da maior parte dos alunos brasileiros: uma viagem para a Austrália, visita a casas de ópera, prática de canoagem. Realidades mostrando um mundo ideal e não real para a maioria dos usuários de livros didáticos de língua inglesa.

No diálogo contido no texto de *listen and practice* (p.100), a personagem *Bianca*, brasileira, tem o domínio da língua inglesa elogiado pelo personagem *Mario*. *Bianca* estudou

em uma escola bilíngue no Brasil desde que era criança. O contexto apresentado neste diálogo pode fornecer ideias equivocadas sobre a realidade socioeconômica brasileira. Uma pequena contextualização neste sentido pode ser útil neste exercício.

O exercício de *listening* (p.103), no qual as personagens dizem onde, em que ano nasceram e onde foram criadas utiliza outras variedades da língua inglesa com os personagens *Melissa* e *Kumiko* (sotaque dos Estados Unidos), *Colin* (sotaque britânico), e *Omar* (sotaque do inglês falado no Egito, nascido e criado neste país como indica sua fala).

O exercício de *listening e practice* (p.108) mostra “atividades populares nos Estados Unidos”, citando: “ir a um acampamento”, “a um parque de diversões”, “a uma feira de rua”, “a um show musical”, “fazer um churrasco” e “ver uma peça ou um musical”.

II.1.2: Análise II: Livro *Passages 1 Third Edition*

O livro *Passages 1* é composto por 12 unidades e, da mesma forma que na análise do livro *Interchange Intro*, os achados e discussões foram conduzidas citando-se a página e a seção estruturante da atividade em questão, ex: “p. 20, *speaking*” ou “*speaking*, p.20”. O livro analisado propõe dar seguimento aos estudos da língua inglesa em nível avançado.

Escolheu-se manter os termos em inglês em relação às seções estruturantes das unidades do livro. Assim, foram usadas as seguintes terminologias para situarmos os achados desta pesquisa: *speaking* (fala), *vocabulary & speaking* (vocabulário e fala), *grammar* (gramática), *listening* (escuta), *listening & speaking* (escuta e fala), *discussion* (discussão), *writing* (escrita) e *reading* (leitura).

Sempre que possível, fez-se a contextualização e descrição dos achados das atividades para que não houvesse sobrecarga de imagens nesta dissertação e para contexto.

Agruparam-se os dados coletados nas seguintes categorias de análise: *atividades discursivas* (englobando o *speaking, vocabulary and speaking discussion*), *atividades de escrita* (*writing*), *atividades de leitura* (*reading*), *uso do léxico estadunidense*, e *atividades de escuta* (*listening*, englobando o *listen and practice e o listening and speaking*). As imagens estão atreladas às categorias citadas e foram analisadas sempre que pertinentes a esta pesquisa.

II.1.2.1 Atividades discursivas

As atividades que envolvem a *discussion* estão distribuídas ao longo deste livro nas

seções de *grammar*, *speaking*, *vocabulary*, *vocabulary and speaking*, *reading* e, não somente na seção dedicada a *discussion*.

Da mesma maneira, o direcionamento quanto à pronúncia no livro avançado segue o modelo uníssono do falante nativo, já que esse livro é uma continuidade desta coleção didática da Editora Cambridge.

O *speaking* (p.3) mostra perfis pessoais de três personagens quanto à ocupação profissional, personalidade e estilo de vida: *Emily*, *Carlos*, *Linda* e *Chris*. Destacam-se as personagens Linda e Carlos com seus perfis descritos respectivamente como uma advogada de personalidade tímida e um latino com uma vida despojada e boêmia.

Chama atenção também a composição visual das fotos das personagens, separadas por um espaço vertical vazio, o que é conceituado por Kress e van Leeuwen (2006) como um *enquadramento* que separa e distingue as personagens mostrando suas individualidades. Da mesma forma, pode-se entender dentro desse enquadramento, a questão das diversidades; pessoas brancas, latinas, orientais e negras supostamente vivendo em um mesmo local. O título traduzido, “*Conheça seus vizinhos*”, induz a esta ideia.

Destacam-se algumas temáticas desenvolvidas na seção *discussion*, quadro 7.

Quadro 7 - Atividades de discussão

Dinâmica	Tema. Exemplo de questionamento.	Pág
Em dupla.	Mudanças de hábitos, personalidade, gostos ao longo dos anos. Ex: “ <i>How have you changed?</i> ” (“ <i>Como você mudou?</i> ”)	4
Em grupo.	“Assuntos de família”. Ex: “ <i>What's the best thing about spending time with your family? What's the worst thing?</i> ” (“ <i>Qual é a melhor coisa sobre passar tempo com sua família? Qual é a pior coisa?</i> ”)	7
Em dupla.	“Experiências passadas”. Ex: “ <i>Have you ever enjoyed doing something you weren't supposed to do?</i> ” (“ <i>Você já gostou de fazer algo que não deveria fazer?</i> ”)	11
Em grupo.	“Leia estas manchetes sobre eventos estranhos. Como você os explicaria”? Ex: “ <i>Rivers run red.</i> ” (“ <i>Os rios ficam vermelhos.</i> ”)	15
Em dupla.	“Lugares perfeitos”. Ex: “ <i>What is a city for budget travelers?</i> ” (“ <i>O que é uma cidade para viajantes econômicos?</i> ”)	20
Em dupla.	“Qualidade de vida”. Ex: “ <i>Which three issues are the most important to you personally when considering where to live? Explain why.</i> ” (“ <i>Quais são as três questões mais importantes para você pessoalmente ao considerar onde morar? Explique por quê.</i> ”.)	24

Continua.

Continuação do quadro 7.

Em dupla.	“Em quem você pode confiar”? Ex: “ <i>Why would you tell something to one person and not to another? Discuss your reasons</i> ”. (“ <i>Por que você contaria algo para uma pessoa e não para outra? Discuta suas razões</i> ”).	40
Em dupla/em grupo	<p>Debate sobre redes sociais. Ex1 (em dupla): “<i>Do you think social networking sites are a positive or negative influence? Find a partner who has the same opinion</i>”. (“<i>Você acha que os sites de redes sociais são uma influência positiva ou negativa? Encontre um parceiro que tenha a mesma opinião</i>”).</p> <p>Ex 2 (em grupo): “<i>Find a pair who disagrees with you and your partner. Take turns explaining your reasons. Each pair gets a chance to disagree</i>”. (“<i>Encontre um par que discorde de você e de seu parceiro. Revezem-se explicando suas razões. Cada par tem a chance de discordar</i>”).</p>	56
Em grupo	Tecnologias do futuro. Ex: “ <i>What new technologies are becoming popular? Which ones do you think are useful? What other technologies do you think will be invented in the future?</i> ” (“ <i>Que novas tecnologias estão se tornando populares? Quais você acha que são úteis? Que outras tecnologias você acha que serão inventadas no futuro?</i> ”).	60
Em dupla/Em grupo	<p>Fazendo a vida melhor. Ex 1 (em dupla): “<i>Why do people create or invent new products? Read this list of reasons and add two more of your own.</i>”: <i>to help protect people's health, to protect the environment, to make daily life easier...</i>” (“<i>Por que as pessoas criam ou inventam novos produtos? Leia esta lista de razões e acrescente mais duas.</i>”: <i>para ajudar a proteger a saúde das pessoas, para proteger o meio ambiente, para facilitar a vida diária...</i>)</p> <p>Ex 2 (em grupo): “<i>Join another pair. Why do you think these things were created or invented? Use the reasons in part A or others of your own.</i>”: “<i>air conditioners, artificial sweetners, hybrid cars, scanners, ...</i>” (“<i>Junte-se a outro par. Por que você acha que essas coisas foram criadas ou inventadas? Use os motivos da parte A ou outros de sua preferência.</i>”: “<i>ar condicionado, adoçantes artificiais, carros híbridos, scanners, ...</i>”)</p>	68

Continua.

Continuação do quadro 7.

Em dupla/Em grupo.	<p>“Uma palavra aos sábios”: Ex1 (em dupla) <i>“Read the advice about how to avoid consumer problems. Can you add any more ideas to the list?: “Buy from a reputable company, Make sure there's a guarantee., Examine your purchases before you buy....” (“Leia os conselhos sobre como evitar problemas de consumo. Você pode adicionar mais ideias à lista?: “Compre de uma empresa respeitável, certifique-se de que há uma garantia., Examine suas compras antes de comprar...”)</i></p> <p>Ex 2 (em grupo): <i>“Discuss a time when you had a problem with something you bought. Would the advice in part A have helped you?” (“Discuta uma ocasião em que você teve um problema com algo que comprou. O conselho da parte A o teria ajudado?”).</i></p>	86
Em grupo.	<p>“Dilemas éticos”: <i>“Read these situations. What would you do?” Ex2: “you're at a convenience store, and you see someone shoplifting a can of soup.: Would you tell the clerk?/What if the shoplifter were a woman with a small child?/Would it make a difference if the shoplifter looked dangerous?” · (“Leia essas situações. O que você faria?”</i></p> <p>Ex2: <i>“você está em uma loja de conveniência e vê alguém roubando uma lata de sopa.: Você contaria ao balconista?/E se o ladrão fosse uma mulher com um criança pequena?/Faria diferença se o ladrão parecesse perigoso?”)</i></p> <p>Ex (em grupo): <i>“Share your answers and give reasons for each. Then agree on the best course of action for each situation.” (“Compartilhe suas respostas e justifique cada uma delas. Em seguida, concorde com o melhor curso de ação para cada situação.”)</i></p>	90

Fonte: Elaborado pelo autor. Livro: RICHARDS, J.C; SANDY, C. Passages 1. Student's book. New York: Cambridge University Press, 2014.

As atividades discursivas mostradas no quadro 7 permitem as práticas comunicativo-interacionais entre os alunos em duplas ou em grupos com fortalecimento da habilidade para a oralidade e manifestação de opiniões na língua inglesa.

O exercício de *Vocabulary & speaking* 3B (p.37) faz uma pergunta geral, *“Como você se sente quanto a estas questões?”*. As situações propostas são:

Quadro 8 - Estruturado a partir do exercício 3B de *Vocabulary & speaking* (RICHARDS; SANDY, 2014a p.37)

- 1-“Beijar pessoas no rosto quando as encontra”,
- 2-“Você e seus colegas de classe interrompem o professor”,
- 3-“Ficar muito próximo das pessoas ao falar com elas”,
- 4-“Você e seus pais conversam de forma honesta e aberta”,
- 5-“Seu melhor amigo te liga após as 11 da noite” e
- 6-“Você começa uma conversa com um estranho em um ônibus ou metrô.

Fonte:

Elaborado pelo autor. Livro: RICHARDS, J.C; SANDY, C. *Passages 1. Student's book*. New York: Cambridge University Press, 2014.

São questões que podem ser respondidas dentro do viés das trocas interculturais dentro de relações sociais entre os alunos, por meio de discussões.

O exercício de *role play* (p.38) sobre funções fáticas da fala (*small talk*) e como construir essas falas pede para selecionar os tópicos seguintes que são adequados para este tipo de conversas em sua cultura. A pergunta enfatiza: “O que é seguro para conversas fiadas?” e sugere os seguintes tópicos: “Filhos e família”, “Paixões atuais”, “Entretenimento”, “Problemas de saúde”, “*Hobbies*”, “Estado marital”, “Salário”, “Esportes” e “O tempo” (clima).

O exercício de *discussion* (p.56) retoma neste livro o tema das redes sociais. O exercício 6A propõe uma atividade em dupla com a seguinte pergunta: “*Você acha que os sites de redes sociais são uma influência positiva ou negativa? Encontre um parceiro que tenha a mesma opinião.*”

O exercício 6B (p.56), para ser trabalhado em grupo pede: “*Encontre um par que discorde de você e seu parceiro. Revezem-se explicando suas razões. Cada par tem a chance de discordar*”. Este exercício oferece o seguinte modelamento: “Do meu ponto de vista, as redes sociais são uma influência positiva porque me permite ter amigos em todo o mundo”. “Isso pode ser verdade, mas na minha opinião, amigos *online* não são realmente amigos de verdade. Na verdade... “.

A *discussion* (p.75) apresenta a fala de três personagens sobre suas preocupações pessoais: *Lucas Santos* de Curitiba, *Britney Majors* de Toronto e *Won Ho Chen* de Taipei.

Chama atenção a composição da imagem quanto ao enquadramento (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.203) dessas personagens na disposição visual das fotos. Este enquadramento individualiza essas pessoas dentro do tema da discussão, as questões pessoais.

A *discussion* (p.98) apresenta hábitos e costumes sobre o Canadá, país do Círculo Interno de Kachru. A composição de imagens, chama a atenção, mostrando um atleta de hóquei, esporte nacional do Canadá, na parte superior e um guarda da Real Polícia Montada do Canadá, uma das mais eficientes do mundo.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006, p.186), com frequência, a parte superior de uma composição de imagens ou de imagens e textos apresenta um apelo emotivo, tendendo para generalizações ou idealizações, o *ideal*. A disposição apresentada, com o hóquei, esporte nacional do Canadá e, portanto, na tentativa de apelar para o emocional do leitor. A parte inferior da composição traz o real, a realidade mostrando a tradicional polícia montada do Canadá.

A *discussion* (p.105) traz o tema “*Choque Cultural*” e propõe uma atividade (A) em dupla com a pergunta “*O quão importante são estes traços de personalidade para alguém que está vivendo e trabalhando em uma nova cultura? “Numere de 1 a 6 (1= mais importante, 6= menos importante). “É importante ser...”: “culturalmente consciente”, “mente aberta”, “autoconsciente”, “imparcial”, “seguro de si” e “independente”.* Esta *discussion* chama a atenção quanto a sua temática que traz um tema universal dentro da *Cultura* e que poderia ser mais explorado neste livro didático.

II.1.2.2 Atividade de escrita

Os exercícios de *writing* do *Passages 1* apresentam atividades didáticas voltadas para a produção textual em língua inglesa, úteis na vida pessoal, acadêmica e profissional dos alunos. Neste sentido, conceitos importantes são apresentados no quadro 9. Esses conceitos são apresentados ao início das seções de *writing* por meio de um pequeno enunciado explicativo e, seguindo com a produção de textos em si.

Quadro 9 - Conceitos teóricos para a produção textual em língua inglesa

Assunto	Enunciado explicativo	Pág
“Tópico frasal” (<i>Topic sentences</i>).	“A ideia principal geralmente é encontrada na primeira frase do parágrafo. Esta frase é chamada de tópico frasal”.	5

Continua.

Continuação do quadro 9

“Tempestade de ideias” (<i>Brainstorming</i>).	“ <i>Brainstorming</i> significa fazer uma lista de ideias sobre um tópico. Em seguida, você pode usar essa lista para criar um tópico frasal e ideias para apoiá-la.”	13
“Mapa mental” (<i>Mind map</i>).	“Fazer um mapa mental é uma boa maneira de organizar suas ideias de <i>brainstorming</i> . Os mapas mentais ajudam você a mapear os detalhes de apoio sobre o seu tópico.”	21
“Esboço” (<i>an outline</i>).	“Fazer um esboço é uma boa maneira de organizar suas ideias antes de escrever. Um esboço geralmente é escrito em frases reduzidas ou em notas e fornece um plano geral a seguir quando você escreve”.	39
“Narrativa”.	“Uma narrativa é geralmente organizada em ordem cronológica e usa uma variedade de tempos verbais.”	47
Gênero: “Avaliação de um produto/serviço.”	“Escrever e publicar uma avaliação de produto ou serviço ajuda outros consumidores a tomar decisões informadas. A maioria das análises de produtos e serviços contém características semelhantes.”	57
“Começar um novo parágrafo” (Begin a new paragraph).	“Comece um novo parágrafo cada vez que mudar o foco de suas ideias”	65
“Argumentos” (Supporting statements)	“Argumentos desenvolvem o tópico frasal fornecendo fatos-chave, razões ou exemplos”.	73
Gênero: “Reclamação”.	“Mensagens de reclamação: escrever uma mensagem de reclamação eficaz é uma maneira poderosa de resolver um problema contínuo com um produto ou serviço”	83
“Declarações iniciais” (<i>Thesis statements</i>)	(“Declarações iniciais: um tópico frasal declara a ideia principal de um único parágrafo. Uma declaração inicial introduz o tema de uma composição. Muitas vezes está localizado no início ou no final do primeiro parágrafo”.	91
Conclusões	“A conclusão pode fechar sua composição reafirmando a ideia principal, resumindo os pontos principais, olhando para o futuro, fazendo recomendações ou uma combinação desses métodos”	99

Fonte: Elaborado pelo autor. Livro: RICHARDS, J.C; SANDY, C. Passages 1. Student’s book. New York: Cambridge University Press, 2014.

Destacam-se as descrições de algumas atividades de fixação associadas à produção de textos:

A atividade A da pág. 39, construção de esboços (*outline*), apresenta um texto sobre uma regra cultural no Japão: “falar ao celular em alguns locais públicos é considerado falta de educação”. Este texto será usado para a construção de um esboço segundo a estrutura sugerida. Associar um exercício de escrita ao conhecimento de costumes culturais favorece o aprendizado de mundo do aluno, não se restringindo somente aos exercícios didáticos em si.

A atividade B para ser feita em dupla pede para escrever um esboço sobre uma regra cultural de seu país e depois trocar os esboços entre as duplas respondendo a seguir questões relacionadas à estrutura dos textos produzidos. Esta atividade é um exemplo que pode estimular as trocas interculturais entre alunos de diferentes culturas o que ocorre no compartilhamento das escritas com o colega da dupla.

A atividade relacionada à escrita de uma narrativa (p.47) pede aos alunos para escrever uma notícia breve sobre um evento recente e devendo usar o *simple past* (passado simples), o *present perfect* (presente perfeito) e o *present perfect continuous* (presente perfeito contínuo) para mostrar a ordem de ocorrência dos eventos. Após a escrita, os alunos devem revezar-se lendo suas histórias, fazer perguntas e escolher a história mais interessante justificando suas escolhas.

Esta atividade ensina os alunos a escrever uma narrativa com o gênero notícias e estimula as práticas de leitura. Serve também para retomar aspectos gramaticais dos tempos verbais em questão.

A atividade de escrita da pág.57 propõe a produção de um texto com o gênero “*avaliação de um produto ou serviço*” e apresenta um modelo para que os alunos escrevam a própria avaliação com alguns temas propostos, citando como exemplos, “*um jogo ou aplicativo testados*” e “*um restaurante em que você comeu*” além de outras atividades em grupo como a leitura das escritas.

As demais atividades de fixação dos *writing* são relacionadas à escrita do gênero “*reclamação*” (p.83): “*a escrita de um texto com quatro parágrafos*” dado um tema, com pequenas diretrizes para a escrita da introdução, desenvolvimento e conclusão (p.91):

“*1º parágrafo: Introduza o seu tópico no parágrafo. Comece ou termine o parágrafo com sua introdução*”.

“*2º parágrafo: Escreva sobre uma decisão que você tomaria novamente*”.

“*3º parágrafo: Escreva sobre uma decisão que você tomaria de forma diferente*”.

“*4º parágrafo: Termine com uma conclusão forte*”.

Esta atividade de escrita é finalizada em grupo com a leitura das redações e com questionamentos pertinentes a introdução: “*está muito genérica?*”, “*precisa ser melhorada?*”.

O último *writing* deste livro *Passages 1* ensina como escrever uma *conclusão* e são apresentados dois parágrafos com modelamentos de conclusões, alguns conectivos são revistos para ajudar na escrita da conclusão (*additionally, generally, however, in brief, overall*)²⁴ e uma

²⁴ adicionalmente, geralmente, porém, resumidamente, em geral (Tradução nossa).

atividade visando à escrita de conclusões, além de outra atividade final, em dupla, com a troca e leitura das escritas com indagações sobre o texto do colega de dupla.

II.1.2.3 Atividade de leitura

O livro *Passages* segundo seus autores,

[...] apresenta uma variedade de tipos de texto extraídos de fontes autênticas, inclui tarefas de pré-leitura e pós-leitura que desenvolvem habilidades como *skimming*, *scanning* e fazer inferências, promove a discussão ativa por meio da personalização e do pensamento crítico (RICHARDS; SANDY, 2014b, p.XIV).

Para esta análise, os textos foram divididos em: a) os textos introdutórios das unidades (*Starting Point*) que são textos curtos, e b) os textos específicos (*Reading*) que encerram as unidades, textos longos.

A) Textos introdutórios (*Starting Point*) das unidades do livro *Passages 1*.

Quadro 10 - Temáticas da seção *Starting Point*

Temáticas do texto	Pág.
<i>Personality Survey (Statements) (Pesquisa de Personalidade (Declarações)).</i>	2
<i>Different Types Of Families (Statements)(Diferentes tipos de famílias (Declarações)).</i>	6
<i>Learning The Hard Way (Statements) (Aprendendo da maneira mais difícil (Declarações)).</i>	10
<i>A Mysterious Artist (Internet Article) (Um artista misterioso (artigo na Internet)).</i>	14
<i>Cities Of The World (Descriptions) (Cidades do mundo (Descrições)).</i>	18
<i>City Search (Descriptions) (Procura de cidade (Descrições)).</i>	22
<i>What's Your Best Time Of Day? (Statements)(Qual é a sua melhor hora do dia? (Declarações)).</i>	28
<i>A Good Night's Sleep (Statements) (Uma Boa Noite de Sono (Declarações)).</i>	32
<i>Types Of People You Might Meet (Descriptions) (Tipos de pessoas que você pode conhecer (descrições)</i>	36
<i>Eavesdroppers (Statements)(Bisbilhoteiros (Declarações).</i>	40

Continua.

Continuação do quadro 10.

<i>Weird News (News Articles)(Notícias estranhas (artigos de notícias).</i>	44
<i>What Happened (Stories) Storytelling (O que aconteceu (Histórias) Contaço de histórias).</i>	48
<i>Future Shock (Comments about technology)((Choques no futuro). (Comentários sobre tecnologia))</i>	58
<i>What's Typical? Source: www.nationmaster.com (O que é Típico? Fonte: www.nationmaster.com).</i>	70
<i>I Never Used To Feel Stressed (Email) Eu nunca costumava me sentir estressado (E-mail).</i>	74
<i>Everyday Annoyances (Daily situations) Aborrecimentos cotidianos (situações diárias).</i>	80
<i>Why Don't They Do Something About it? (Problem Experiences) (Por que eles não fazem algo sobre isso? (Experiências problema)).</i>	84
<i>What Would You Do? (Daily Situations)(O que você faria? (Situações diárias))</i>	88
<i>I Wish...(Messages) (Desejo...(Mensagens))</i>	92
<i>The Benefits Of Studying Abroad (Website) (Os benefícios de estudar no exterior (site)).</i>	96
<i>Travel Tips (Statements)(Dicas de Viagem (Declarações)).</i>	100

Fonte: Elaborado pelo autor. Livro: RICHARDS, J.C; SANDY, C. Passages 1. Student's book. New York: Cambridge University Press, 2014.

Os textos da seção *Starting Point* cujas temáticas estão situadas no quadro 10 são textos que exploraram artigos de internet (p.14, 70, 96), artigos de jornais (p.44), declarações pessoais (p.2, 6, 10, 28, 32, 40, 48, 96), descrições (p.18, 22, 36), comentários (p.58), *email* (p.74), situações diárias (p.80, 84, 88) e respostas a uma pergunta de uma página da internet (p.92).

B) Textos específicos (*Reading*) das unidades do livro *Passages 1*.

Quadro 11 - Temáticas da seção *Reading*

Temática do Texto	Pág.
<i>A Family Of Friends (Article). Source: "My tribe". By Erin Peterson, Experience Life". (Uma família de amigos (artigo). Fonte: "Minha tribo". Por Erin Peterson, Experience Life".)</i>	9

Continua.

Continuação do quadro 11.

<i>Do I Know You? (Article. Source: "Amnesia spoils..." ABC News) (Eu conheço você? (Artigo. Fonte: "A amnésia estraga..." ABC News))</i>	17
<i>Melbourne Versus Sydney (Article) Melbourne versus Sydney (artigo)</i>	25
<i>To Sleep Or Not To Sleep (Article) (Dormir ou Não Dormir (artigo))</i>	35
<i>Mobile Mania (Article) Source: "What type of cell phone..." By: Nancy Friedman, www.telephonedoctor.com. (Mobile Mania (Artigo) Fonte: "Que tipo de celular..." Por: Nancy Friedman, www.telephonedoctor.com)</i>	43
<i>Personal Anecdotes (Anecdotes).(Anedotas pessoais (Anedotas))</i>	51
<i>Cyber-Begging (Article). Source: "Brother..." By Janelle Brown, Salon.com. (Cyber-Begging (artigo). Fonte: "Irmão..." Por Janelle Brown, Salon.com).</i>	61
<i>A Unique Inventor And His Invention (Article) Source: "Mr. Song.." By Dr. David McNeill, Sophia University, Tokyo. (Um inventor único e sua invenção (artigo) Fonte: "Senhor Song.." Por Dr. David McNeill, Sophia University, Tóquio).</i>	69
<i>Creative Problem Solving (Article) "4 ways to..." By Barbara T. Armstrong.(Solução criativa de problemas (artigo) "4 maneiras de..." Por Barbara T. Armstrong.)</i>	77
<i>The Power Of The Voice (Article). Source: Dave Carroll...by Ellen Roseman. The Toronto Starr. (O poder da voz (artigo). Fonte: Dave Carroll... de Ellen Roseman. The Toronto Starr.)</i>	87
<i>Subway Superman (News Article). (Superman do Metrô (artigo de notícias)).</i>	95
<i>Solo Travel (Article). Source: "Get Yourself Lost", By Arthur Frommer. (Viagem individual (artigo). Fonte: "Get Yourself Lost", de Arthur Frommer.)</i>	103

Fonte: Elaborado pelo autor. Livro: RICHARDS, J.C; SANDY, C. Passages 1. Student's book. New York: Cambridge University Press, 2014.

Os textos da seção *Reading* cujas temáticas estão situadas no quadro 11 exploram artigos de autores citados (p.9, 69, 77, 103), artigos de internet (p.43, 61,), anedotas (p.51), canal de notícias na internet (p.17, 87), artigo de jornal (p.87), artigos de autores não citados (p.25, 35), artigo de notícias (p.95).

No texto da p.6, ocorre a apresentação de três famílias, uma australiana (pai, mãe e filha), uma chinesa (pai, mãe, um casal de filhos e a avó) vivendo em Vancouver e uma que mora em Londres e de origem indiana, fato deduzido em função das vestes e a presença do *bindi* na testa da senhora (sinal da cultura hindu). A imagem representa duas famílias nucleares e uma estendida.

A composição de imagens mostra que as três famílias estão dentro de um enquadramento, separando uma família da outra e mostrando diferenciação étnica entre elas, diferenciação inclusive em relação aos tipos de família como apresentada no título da imagem. Ao mesmo tempo, não existe enquadramento dos elementos em cada família, mostrando união e identidade de cada família na imagem como um todo. "A ausência de enquadramento enfatiza a identidade

do grupo, sua presença significa individualidade e diferenciação” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.203). Faz-se relevante observar a heteronormatividade das famílias, que segundo Seburn (2021), provoca exclusão de outros arranjos familiares, muito comuns na contemporaneidade.

A atividade de leitura da página 10 (*Starting point*) apresenta 3 personagens: *Alicia* (do México), *Kenichi* (do Japão) e *Melanie* (do Canadá). Visualmente, além do enquadramento das personagens observado pelos espaços em branco entre elas, o fundo branco ou vazio descontextualiza essas representações, criando personagens genéricas, não ligadas a um local e tempo específicos segundo Kress e van Leeuwen (2006). Isso acaba desprestigiando os saberes interculturais e, portanto, os princípios multidentitários dentro da visão do ILF.

A atividade da página 18 pede uma leitura com tema turístico sobre quatro cidades: Barcelona, Beijing (Pequim), Seoul (Seul) e Sydney. O *reading* (p.25, livro *Passages 1*) apresenta um texto que discute a rivalidade entre as cidades de Sydney e Melbourne na Austrália. O exercício C2, para ser discutido em grupo, pergunta: “*se existem cidades em seu país que possuem uma rivalidade*”, “*como as cidades são similares e diferentes?* ” e, “*a rivalidade está baseada em estereótipos ou em fatos?*”.

A atividade de *reading* (p.70) apresenta um texto:” *What’s typical*” (“O que é típico”) comparando hábitos entre uma pessoa italiana e uma japonesa: “consumo de água de garrafa” por ano, “consumo de café e chá por ano”, “número de visitas ao médico por ano”, “horas assistidas de televisão por semana”, “faixa etária em que homens e mulheres se casam”, “anos de estudos após os 15 anos” e “viagens em quilômetros via férrea por ano”.

II.1.2.4 Uso do léxico

Da mesma forma que no livro *intro*, a presença do léxico norte americano já era esperada em função do viés editorial deste livro. O léxico apresentado no livro avançado dá ênfase para as *collocations*, *phrasal verbs*, expressões idiomáticas, dentro de contextos de fala significativos segundo Richards e Sandy (2014b).

Ressalta-se de maneira positiva, a presença neste livro *Passages 1* de um vocabulário contemporâneo relacionado aos usos do léxico do meio digital, como na figura 20 da página 54.

II.1.2.5 Atividades de escuta (*listening*)

A figura (p.8) mostra uma reunião de uma família latina (Família Lopez), porém, sem especificar a origem dessa família. Esta informação está presente no áudio da atividade por meio de uma referência ao México: “[...] veio gente até do México [...]”, caracterizando, que, possivelmente se trata de uma família mexicana.

A ausência de pistas contextuais na imagem em si transforma essa como o estereótipo de qualquer família latina: o fato de ser uma família grande e o sobrenome Lopez. O áudio apresenta a variedade do inglês norte americano.

Observa-se também a disposição das personagens na imagem, sem a presença de enquadramentos, caracterizando, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006, p.203) uma “identidade de grupo” e no caso, a identidade da família e de uma família de origem latina.

No exercício 6 de *listening* (p.20), uma entrevistadora americana pergunta às personagens *Carlos* e *Vicky* o que eles acham da cidade de São Francisco na Califórnia. *Carlos* apresenta um sotaque indefinido e *Vicky*, um sotaque britânico. Não é definida a origem dos personagens *Carlos* e *Vicky* e tal fato impede a caracterização quanto às variedades de inglês usadas pelas personagens.

Na atividade A de *listening* (p.24), dois personagens conversam sobre a vida em Sydney, Austrália. *Maria* apresenta um sotaque norte americano, enquanto *Ian* um sotaque provavelmente australiano.

O *listening* (p.55) apresenta uma temática contemporânea: “*Social Networking*” (Redes Sociais) com as opiniões de três personagens que usam essas redes como fonte de informação e para relacionamentos. As personagens fazem ressalvas quanto ao uso descontrolado das redes sociais e seus efeitos sobre as pessoas.

Outro tema de relevância atual é apresentado pelo exercício de *listening* (p.60): “*Health and Technology*” (Saúde e Tecnologia) apresentado por uma personagem médica que explica três síndromes relacionadas ao estresse causado pelo uso de computadores e celulares: o *texting* (polegar do digitador), a síndrome do túnel do carpo e o vício em *gadgets* (aparelhos eletrônicos).

Observa-se a importância do livro didático ao proporcionar temáticas contemporâneas em suas atividades possibilitando aos alunos uma ampliação de suas visões de mundo junto ao aprendizado da língua inglesa.

O *listening* (p.72) apresenta três personagens *Yoshiko*, *Diego* e *Suzanne* contando suas experiências escolares. Chama atenção para os sotaques de *Yoshiko*, uma adolescente de origem

japonesa cuja família foi transferida para o México devido ao trabalho de seu pai. *Suzanne*, possivelmente é norte americana em função de seu sotaque. Por outro lado, *Diego* cuja nacionalidade não é definida apresenta um sotaque não norte americano. Também chama a atenção o tempo de fala de cada uma dessas personagens: Yoshiko (58''50'''), Diego (49''08''') e Suzanne (1'08''57'''). A personagem americana apresenta maior tempo de fala nos áudios desse *listening*.

II.1.2.6 Achados quanto aos exercícios de gramática.

Não foi objetivo desta dissertação explorar as questões relacionadas à gramática da língua inglesa presente nos livros analisados. Notou-se, porém, que algumas atividades no livro *Passages 1* conseguiram em seus enunciados trazer informações que extrapolaram os aspectos puramente gramaticais descritos a seguir:

Os exercícios B e C de gramática da pág. 19 trazem em seus enunciados informações de interesse cultural, turístico e geográfico de cidades como Bangkok (Tailândia), San Fermin (Espanha), Aden (Iêmen do Sul), Bogotá (Colômbia), Montreal (Canadá), São Paulo e Sydney (Austrália).

Optou-se por transcrever esses exercícios na íntegra para melhor visualização:

Quadro 12 - Exercício B

<p>Enunciado : <i>“Underline the relative clauses in the sentences and add commas where necessary. Write D for a defining and ND for a non-defining relative clause”</i> <i>“Sublinhe as orações relativas nas frases e adicione vírgulas quando necessário. Escreva R para uma restritiva e E para uma explicativa”</i></p>

<p><i>“ND 1. Bangkok, which is the capital of Thailand, has many excellent restaurants and markets”. (R 1. Bangkok, que é a capital da Tailândia, tem muitos restaurantes e mercados excelentes”.)</i></p>
--

<p><i>“2. Over one million people come to Pamplona in July when the festival of San Fermin takes place in this Spanish city”. (“2. Mais de um milhão de pessoas vêm a Pamplona em julho, quando o festival de San Fermin acontece nesta cidade espanhola”.)</i></p>

<p><i>“3. Aden is an ancient port city that is located in southern Yemen”. (“3. Aden é uma antiga cidade portuária localizada no sul do Iêmen”.)</i></p>
--

<p><i>“4. Bogota which is situated on a high plateau in central Colombia has frequently changing weather”. (“4. Bogotá, que está situada em um planalto no centro da Colômbia, tem um clima que muda com frequência”.)</i></p>
--

Continua.

Continuação do quadro 12.

<p>“5. <i>Montreal is a sophisticated city where some of the best cuisine in Canada is found</i>”. (“5. Montreal é uma cidade sofisticada onde se encontra uma das melhores cozinhas do Canadá”.)</p>
<p>6. “<i>Sao Paulo which is the biggest city in Brazil is one of the world's most populated cities</i>”. (6. “São Paulo, que é a maior cidade do Brasil, é uma das cidades mais populosas do mundo”.)</p>

Fonte: Elaborado pelo autor. Livro: RICHARDS, J.C; SANDY, C. Passages 1. Student’s book. New York: Cambridge University Press, 2014.

Quadro 13 - Exercício C

<p>Enunciado “Join the sentences using non-defining relative clauses. Then compare answers”. “Junte as sentenças usando orações explicativas. Em seguida, compare as respostas”.</p>
<p>1. “<i>Gaudf designed Barcelona's Park Guell. You can see fabulous sculptures there</i>”. (1. “<i>Gaudf projetou o Parque Guell de Barcelona. Você pode ver esculturas fabulosas lá</i>”.)</p>
<p>2. “<i>Seoul's name comes from the ancient word seorabeol. Seorabeol means "capital."</i> (2. “<i>O nome de Seul vem da antiga palavra seorabeol. Seorabeol significa "capital"</i>”).</p>
<p>3. “<i>The center of Beijing is Tiananmen Square. It is the world's largest public square</i>”. (3. “<i>O centro de Pequim é a Praça da Paz Celestial. É a maior praça pública do mundo</i>”.)</p>
<p>4. “<i>A great time to visit Seoul is in the fall. This is when Koreans celebrate the Chuseok festival</i>”. (4. “<i>Uma ótima época para visitar Seul é no outono. É quando os coreanos celebram o festival Chuseok</i>”.)</p>
<p>5. “<i>Fast-food restaurants are already fairly common in China. They are increasing in number each year</i>”. (5. “<i>Restaurantes de fast-food já são bastante comuns na China. Eles estão aumentando em número a cada ano</i>”.)</p>
<p>6. “<i>Australia's first European settlers came to Sydney in the late 1700s. They were originally from Great Britain</i>”. (6. “<i>Os primeiros colonos europeus da Austrália chegaram a Sydney no final dos anos 1700. Eles eram originalmente da Grã-Bretanha</i>”.)</p>

Fonte: Elaborado pelo autor. Livro: RICHARDS, J.C; SANDY, C. Passages 1. Student’s book. New York: Cambridge University Press, 2014.

O exercício B da seção de gramática (p.37) traz em seus enunciados questões culturais e ou de costumes. A transcrição do exercício na íntegra:

Quadro 14 - Exercício B

Enunciado: “Rewrite the sentences using infinitive or gerund phrases. Then compare answers with a partner”. (“Reescreva as frases usando frases no infinitivo ou no gerúndio. Em seguida, compare as respostas com um parceiro”.)
Modelamento do exercício: 1. <i>“It's inappropriate to talk about politics at work or school. Talking about politics at work or school is inappropriate”.</i> (1. <i>“É inapropriado falar sobre política no trabalho ou na escola. Falar de política no trabalho ou na escola é inapropriado”.</i>)
2. <i>“Using certain gestures is impolite in some foreign countries”.</i> (2. <i>“Usar certos gestos é indelicado em alguns países estrangeiros”.</i>)
3. <i>“Asking someone's age is often considered rude”.</i> (3. <i>“Perguntar a idade de alguém costuma ser considerado rude”.</i>)
4. <i>“It's not unusual in the U.S. to address a professor by his or her first name”.</i> (4. <i>“Não é incomum nos EUA chamar um professor pelo primeiro nome”.</i>)
5. <i>“Hugging friends when you greet them is customary in many cultures”.</i> (5. <i>“Abraçar amigos ao cumprimentá-los é costume em muitas culturas”.</i>)
6. <i>“Asking strangers if they're married is inappropriate in some countries”.</i> (6. <i>“Perguntar a estranhos se eles são casados é inapropriado em alguns países”.</i>)

Fonte: Elaborado pelo autor. Livro: RICHARDS, J.C; SANDY, C. Passages 1. Student's book. New York: Cambridge University Press, 2014.

O exercício B de gramática (p.59) apresenta um vocabulário contextualizado em frases contemporâneas: *telemarketers* (operadores de telemarketing), *banner ads* (anúncios na internet), *texting* (mensagens de texto), *spam messages* (mensagens de spam).

Quadro 15 - Exercício B

Enunciado: “Pair work Turn the statements into negative or tag questions. Then ask and answer the questions. Discuss your answers”. (“Trabalho em dupla Transforme as afirmações em perguntas negativas ou tag questions. Em seguida, pergunte e responda às perguntas. Discuta suas respostas”.)
1. <i>“It's annoying how often telemarketers call”.</i> (1. <i>“É irritante a frequência com que os operadores de telemarketing ligam”.</i>)

Continua.

Continuação do quadro 15.

2. <i>"They should get rid of those banner ads on the Internet"</i> . (2. <i>"Eles deveriam se livrar desses anuncios na Internet"</i>).
3. <i>"It would be great if there were fewer billboards"</i> . (3. <i>"Seria ótimo se houvesse menos outdoors"</i> .)
4. <i>"It seems like a lot of people are texting while driving"</i> . (4. <i>"Parece que muitas pessoas estão enviando mensagens de texto enquanto dirigem"</i>).
5. <i>"It's sad when people are tricked into losing money by spam messages"</i> . (5. <i>"É triste quando as pessoas são levadas a perder dinheiro por meio de mensagens de spam"</i>).
6. <i>"There are too many channels on TV these days"</i> . (6. <i>"Há muitos canais na TV hoje em dia"</i>).

Fonte: Elaborado pelo autor. Livro: RICHARDS, J.C; SANDY, C. Passages 1. Student's book. New York: Cambridge University Press, 2014.

O exercício B de gramática (p.71) traz informações sobre costumes nos enunciados das frases:

Quadro 16 - Exercício B

<p>Here's some information about customs. How are they different in other places? Write sentences showing contrasts and indicating exceptions. Aqui estão algumas informações sobre costumes. Como eles são diferentes em outros lugares? Escreva frases mostrando contrastes e indicando exceções.</p> <p>1. When people in the U.S. go to a party, they usually arrive a few minutes late. "Quando as pessoas nos EUA vão a uma festa, geralmente chegam alguns minutos atrasadas".</p>
<p>2. Most people in Canada have cereal and milk for breakfast some days of the week. "A maioria das pessoas no Canadá comem cereais e leite no café da manhã em alguns dias da semana".</p>
<p>3. Most people in the U.S. who study a foreign language in college choose Spanish. "A maioria das pessoas nos EUA que estudam uma língua estrangeira na faculdade escolhem o espanhol".</p>
<p>4. In the U.K., it's common for friends to split the bill at a restaurant. "No Reino Unido, é comum os amigos dividirem a conta em um restaurante".</p>

Continua.

Continuação do quadro 16.

5. For people in Italy, lunch is the main meal of the day. “Para os italianos, o almoço é a principal refeição do dia”.

6. Women in Spain usually kiss people on both cheeks when they meet. “As mulheres na Espanha costumam beijar as pessoas nas duas bochechas quando se encontram”.

Fonte: Elaborado pelo autor. Livro: RICHARDS, J.C; SANDY, C. Passages 1. Student's book. New York: Cambridge University Press, 2014.

As atividades de gramática destacadas trazem muitas informações culturais e de costumes que ajudam os alunos a expandir seu conhecimento de mundo, e dentro do viés de aprendizado, portanto, do inglês como língua franca (ILF).

SEÇÃO III-DISCUSSÃO

III.1 Achados da pesquisa na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do inglês como língua franca (ILF).

Os achados desta pesquisa foram focados sob a ótica da BNCC, da GDV (Gramática de Design Visual) e dos artigos da literatura constantes na fundamentação teórica. As discussões sobre os achados das imagens encontram-se inseridas nos resultados desta pesquisa para melhor fluidez da leitura desta dissertação.

As atividades discursivas constantes no livro *Intro* possibilitam aos alunos se manifestarem pela negociação de sentidos, ao começar a usar a língua inglesa (BRASIL, 2017). As práticas de *speaking* são apresentadas de forma gradual e as dinâmicas ocorrem individualmente, em duplas ou em grupo com atividades comunicativas centradas no desenvolver da oralidade (RICHARDS, 2017b).

As atividades de oralidade envolveram o modelo do falante nativo quanto à pronúncia. As orientações constantes no livro do professor (RICHARDS, 2017b) apresentam como objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos, o soar de forma mais natural, ou seja, o aluno deve almejar uma fala próxima ao nativo, o que não constitui objetivo sob o viés do ILF.

Observaram-se que posturas críticas podem ser estimuladas por meio das atividades discursivas presentes neste livro, mesmo sendo um livro para iniciantes. Perguntas para discussão relacionadas a comidas e festividades ligadas ao país do aluno, eventos, manifestação de opiniões relacionadas a textos e compartilhamento das respostas em grupo fazem parte destas atividades discursivas.

Algumas atividades de *speaking* envolvem a citação de personalidades do mundo artístico e esportivo que podem não ser de conhecimento de grande parte dos alunos. Este fato foi observado em sala de aula por este pesquisador. Siqueira (2011, p.108), quanto à um ensino-aprendizagem da língua inglesa desterritorializada, coloca a importância em se repensar os objetivos curriculares das escolas brasileiras pensando-se nas necessidades dos aprendizes com “a inserção de conteúdos culturais globais, inclusive aqueles da cultura do aprendiz [...]”.

Em relação a atividades didáticas constantes neste livro que envolvem a representação de, por exemplo, práticas esportivas não populares como o tênis e esportes radicais considerados elitizados, apontou-se que esse tipo de atividade didática não gera engajamento de grande parte de alunos e mesmo professores, e constitui uma representação de uma realidade

que não lhes pertence, e, de acordo com Seburn (2021, p.43), “deve-se almejar a criação de conexões entre as narrativas encontradas nos livros e seu usuário, os alunos” para gerar engajamento nas aulas de inglês.

Os estilos de vida mostrados no livro, através de imagens e diálogos, retratam classes sociais elevadas e em geral não condizentes com as condições socioeconômicas da maioria dos brasileiros. Kress e van Leeuwen (2006) chamam a atenção sobre como as imagens são interpretadas quando existe uma separação contextual entre os *participantes interativos*, quem produz (no caso, autor e editor do livro) e quem recebe as imagens (alunos e professores): “[...] as imagens definem até certo ponto quem é o espectador (por exemplo, homem, inferior ao participante representado, etc.), e dessa forma excluem outros espectadores” (Ibid., p.118).

Quando as realidades sociais representadas no livro didático são muito díspares em relação à realidade dos alunos, isso pode levar a um sentimento de exclusão com possíveis repercussões no processo de ensino aprendizagem (SEBURN, 2021). Em minha experiência em sala de aula pude observar, empiricamente, sentimentos do tipo desconforto ou mesmo ironia por parte de alunos em determinadas situações representadas no livro didático, como por exemplo personagens relatando que passaram férias em outros países ou praticando esportes como paraquedismo.

Quanto às atividades de escrita, as mais complexas começam a ser praticadas a partir da sétima unidade deste livro *Intro*, como por exemplo, descrever “*a sua casa dos sonhos*”. Da mesma forma, escrever como atividade pós-leitura de um texto, uma pequena descrição sobre “seu emprego dos sonhos”. Para essa atividade, o uso dos conhecimentos obtidos com a L1 torna-se necessário como meio para o uso de L2.

Atividades de escrita associadas ao *speaking*, *grammar* e *reading* expressas ao nível individual, como gostos pessoais, afazeres e justificativas foram observadas na segunda metade do livro. Essas atividades justificam-se pelo fato de poderem ajudar o aluno a começar a desenvolver um processo discursivo dentro da língua inglesa. As atividades de escrita destacadas junto às demais ajudam também na construção de textos na língua materna e servem para que os alunos fortaleçam os conhecimentos já vistos ou que verão nessa disciplina, o que de certa forma, permite a transmissão de conhecimentos transversais entre L1 e L2. Foi observado também o incentivo para a construção de textos em duplas ou de forma coletiva.

As atividades de *writing* deste livro *Intro* estão em consonância ao estabelecido na BNCC (BRASIL, 2017, p.251) no *eixo escrita*:

Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita

mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

As atividades de leitura envolvem gêneros textuais como *trocas de mensagens e postagens em mídias sociais, entrevista, artigos de internet, textos informativos, postagem em blogs, quiz, guia turístico e artigo de revista*. Os textos apresentados para leitura estão condizentes com o *eixo leitura* da BNCC: “Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação.” (BRASIL, 2017, p.248). O conhecimento destes gêneros textuais mesmo que em língua inglesa é útil na leitura e construção de textos em língua portuguesa considerando a integração destas duas disciplinas na área de linguagens na BNCC.

Estratégias de leitura são apresentadas neste livro *Intro* junto aos textos, o *skimming*, leitura superficial dos textos e o *scanning*, leitura seletiva dos textos. Essas atividades atenderam respectivamente as seguintes habilidades do eixo leitura da BNCC (BRASIL, 2017, p.249): “Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual...” e “Localizar informações específicas em texto” e ainda “Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica”.

Textos com temas que relacionam comidas a eventos culturais de cidades da Espanha, Estados Unidos, Tailândia e México são propostos em atividades em grupo com perguntas do tipo: “*Você come alguma comida especial no seu país em festividades?*” e “*O que você comemora e quais comidas você come?*”. Por meio de uma proposta de viés para o ensino da língua inglesa voltada para o ILF e, no caso, apresentado como atividade neste livro didático, Siqueira (2011, p. 108) diz: “O contato com outras línguas e culturas é uma excelente oportunidade para fomentarmos a chamada competência intercultural, seja em interações reais na vida cotidiana, ou no ambiente formal da sala de aula”.

O texto do *reading The Story of a Third Culture Kid* (p.105, livro *Intro*) é sobre *Tommy*, um rapaz que nasceu em *Colombo, Sri Lanka* e aos 6 anos muda-se com seus pais para os Estados Unidos. *Tommy* se recorda que durante seu crescimento, aprendeu que as culturas do Sri Lanka e dos Estados Unidos eram diferentes, nem melhor, nem pior, apenas diferentes. Este é um exemplo de leitura que exemplifica, por meio da história de uma pessoa, sua experiência e respeito quanto a questões interculturais. Este texto também apresenta uma pergunta para discussão em sala: “... *Tommy acha que viver em outra cultura é uma coisa boa. Por que você acha que ele diz isso? Você concorda? Conte a seus colegas*”. Esta atividade proporciona

discutir as relações sobre interculturalidade e respeito interindividual, temas de importância no ensino aprendizado da língua inglesa sob a ótica do inglês como língua franca.

O *reading* da página 111, livro *Intro*, apresenta uma cidade americana, *Austin*, que é conhecida pelo seu festival de música. Durante a pesquisa deste livro, 11 cidades norte americanas foram mencionadas em textos ou áudios confirmando o viés deste livro para o inglês falado nos Estados Unidos ao ressaltar a presença de cidades estadunidenses. Essa questão pode reforçar a ideia de uma língua inglesa atrelada a um único país e segundo a BNCC (2017, p.241), “...a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa”.

Em relação a citações ao Brasil, quanto isto ocorreu, não houve contextualizações sob nenhum aspecto, geográfico, social ou cultural. Esta pesquisa mostrou de forma geral que o Brasil ou seus estados ou cidades são apenas citados como um *token* (*uma função para as partes estruturantes do livro*). As situações apresentadas no livro poderiam ocorrer citando qualquer cidade no mundo nas atividades, que não alterariam a proposta da tarefa, seja a realização de um *listening*, *speaking* ou *grammar*.

Mesmo na atividade da p. 100: “*I was born in Brazil*”, tema tópico de uma *conversation*, a referência ao Brasil parece no intento de somente mostrar simpatia por parte do autor do livro para com o mercado brasileiro usuário desse material.

Os dados mostraram que não houve contextualização geográfica, cultural ou sócio-histórica brasileira ao longo deste livro, considerando as diretrizes estabelecidas na BNCC e consequentemente o uso do inglês como língua franca.

O mesmo aconteceu, de forma geral, quando outros países e cidades não pertencentes a países de língua nativa inglesa são citados no livro. Neste sentido, o não aproveitamento dos textos de *reading* para explorar as demais culturas se fez notória. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p.242),

[...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais.

Quanto ao uso do léxico, durante esta fase da pesquisa encontraram-se palavras relacionadas a ocupações profissionais e de uso contemporâneo como “*server*” (garçom/garçonete), ao invés de “*waiter/waitress*” e “*salesperson*” (vendedor/vendedora) ao invés de “*salesman*”. Essas palavras possuem um caráter neutro e de uso mais contemporâneo

de acordo com o Dicionário *Oxford* (p.644) na explanação sobre “*gender*” (gênero), embora as palavras *waiter/waitress* e *salesman/saleswoman* ainda sejam de uso corrente.

Outras palavras encontradas referentes à *linguagem de informática* e, portanto, de uso contemporâneo foram: “*flash drives*”, “*tablet*”, “*tablet case*” e “*laptop*”. O uso do léxico contemporâneo mostra a preocupação dos editores/autor deste livro para com seu público usuário.

Não se observou neste livro, a presença do léxico de outras variedades do inglês. Este fato discorda dos princípios relacionados ao uso do ILF na BNCC, o que pode induzir o estudante brasileiro a ter uma única percepção da língua inglesa e as consequências disso como por exemplo uma visão monocultural atrelada ou ainda, um pressuposto errôneo sobre a existência de uma variedade “melhor” da língua inglesa.

O uso de coloquialismos, expressões idiomáticas e verbos frasais (*phrasal verbs*)²⁵, e em excesso nos livros didáticos de língua inglesa, especialmente os que adotam uma única variedade da língua inglesa, caso deste livro, pode dificultar o uso do inglês como língua franca nas comunicações entre falantes não nativos e entre os nativos e não nativos da língua inglesa e, nesse sentido, de acordo com Seburn (2021, p.13): “[...] a questão da própria língua tanto os professores quanto os colegas com língua mais proficiente podem usar expressões coloquiais, verbos frasais complexos ou referências culturais”. Os achados quanto a esses coloquialismos corroboram Seburn (2021, p.24): “Os materiais geralmente apresentam conteúdo predominantemente jovem”.

É da vivência deste pesquisador algumas experiências observadas em sala de aula quando da prática de alguns coloquialismos mostrados neste livro em que alunos mais velhos sentiram-se desconfortáveis no uso dessas expressões. Desconforto manifestado verbalmente após finalizada a aula e em conversa privada. Segundo um aluno: “...não é estranho alguém da minha idade usar essas palavras?”. Não cabe nesta dissertação teorias aprofundadas sobre

²⁵ Coloquialismo é “uma palavra ou frase que é usada em conversação, mas não em fala ou escrita formal” (OXFORD DICTIONARY, 2005, p.293). Expressões idiomáticas (*idioms*) “são geralmente definidas como grupos de palavras cujo significado é diferente das palavras isoladas”. Como exemplo, a expressão *under the weather*, que não tem a ver com o significado literal relacionado ao tempo, mas sim, sentir-se doente. Verbos frasais (*Phrasal verbs*) “consistem de duas ou ocasionalmente três palavras, um verbo base e ao menos uma partícula (preposição ou advérbio). Muitos verbos frasais são idiomáticos, com o significado do verbo e partícula diferentes do verbo isolado. Como exemplos, o significado de *give up* e *give in* são bastante diferentes do significado de *give*.” (GAIRNS; REDMAN, 2011, p.5).

pragmática, porém, isto pode inspirar outros a pesquisar este assunto nos livros didáticos de língua inglesa.

Ressalta-se que as práticas de *listening* não estão listadas como habilidades específicas na BNCC; entendemos, entretanto que essas estão inseridas como parte do eixo oralidade: “Práticas de *compreensão*²⁶ e produção oral de língua inglesa [...]” e dentro das habilidades que o estudante deve desenvolver é “Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas” (BRASIL, 2017, p.249). Observa-se nessa habilidade o uso da estratégia de acomodação explicitada por Jenkins (2000).

Relacionado diretamente ao *listening*, “O ensino da pronúncia tem geralmente aderido a um modelo falado por falantes nativos, mais comumente o *General American* (GA) ou o *British Received Pronunciation* (RP)” (HARRIS, 2012, pág.28).

HARRIS (2012) faz menção aos áudios presentes em livros didáticos para o ensino da língua inglesa em escolas básicas no Japão. Esses áudios apresentam apenas personagens falantes do *General American* (GA), usado nos Estados Unidos.

Esses falantes fornecem vozes até mesmo para os personagens do livro de outros países que não os Estados Unidos. Há muitas ocasiões em que os falantes americanos fornecem as vozes para personagens do Japão, Austrália, Rússia, China, Brasil e muito mais. Existem algumas exceções em que personagens “estrangeiros” aparecem com sotaques não GA, embora sejam claramente falsificados (HARRIS, 2012, p.27).

Este mesmo autor, quanto aos *listenings* presentes em livros didáticos japoneses relata que esses materiais têm preferência pelo uso do padrão estadunidense e, o britânico em menor monta. Portanto, o modelo do falante nativo é a norma usada no Japão.

A presença de personagens usando outras variedades da língua inglesa é importante sob a ótica do ILF como já colocado anteriormente e preferencialmente, com os áudios dos livros didáticos sendo interpretados por atores-intérpretes usuários reais dessas variedades. Observou-se, em poucas atividades de *listening*, personagens usando outras variedades da língua inglesa nos áudios. Tal achado é importante ao demonstrar aos alunos de maneira simples e indutiva, a existência dessas variedades. Isto está em conformidade aos princípios de aprendizagem do inglês como língua franca (BRASIL 2017).

A questão do sotaque brasileiro do inglês e ou da influência da língua portuguesa (L1) sobre os brasileiros usuários de língua inglesa vem sendo estudada por autores como Keys (2002), Da Silva (2016) e Paiva e Ramos (2020). Neste sentido é importante os alunos ouvirem

²⁶ Grifo nosso.

outros brasileiros usando a língua inglesa para que eles mesmos percebam as nuances de um *Brazilian English*.

Souza, Barcaro e Grande (2011) relataram as impressões de alunas do último ano de um curso de letras sobre o estatuto do inglês como língua franca (ILF). Quanto ao ensinar o ILF, foi relatado como importante, entre outros aspectos, a “[...] apresentação de diversas variedades do inglês utilizado por falantes não nativos, a exploração do léxico e pronúncia dessas variedades” (p.213).

A BNCC (2017, p.248) quanto ao *eixo oralidade* diz: “Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor”. Como *falas diversas* entende-se a noção ensinada ao aluno da existência de outras variedades da língua inglesa e sua demonstração pela fala do professor sempre que possível.

Foi observado em exercícios de *listen and practice* e *speaking* que são citadas apenas profissões consideradas de prestígio e representadas por personagens brancas e orientais. As profissões citadas são advogado, fotógrafo, engenheiro de programas de computador, piloto de avião, veterinário, dentista, arquiteto e estilista de cabelo. A ausência de indivíduos negros nessas profissões pode trazer um sentimento de exclusão e falta de representatividade para alunos e professores brasileiros de afro ascendência. Quanto a essa questão, Seburn (2021, p.55) cita Hawthorne (S/D) que faz recomendações quanto à representação visual de pessoas negras em materiais didáticos e entre outras, a “Inclusão de imagens de pessoas negras em posições de poder quando em um grupo com pessoas não negras”.

Seburn (2021) faz referência ao fator representatividade e invisibilidade e outras questões nos materiais didáticos. A presença de um maior número de indivíduos de diversas etnias e nacionalidades pode enfatizar a questão multirracial e cultural nos livros didáticos e dar voz principalmente às minorias quanto aos fatores mencionados.

Em outro exercício de *listen and practice*, sobre os feriados nos USA, a cultura e a identidade dos Estados Unidos são fortemente enfatizadas nessa atividade, mesmo que de forma implícita. A contextualização cultural de alguns desses feriados norte-americanos seria importante para os alunos brasileiros e pode envolver uma troca de informações interculturais ao, por exemplo, comparar com os feriados brasileiros.

Poder-se-ia pensar também na inclusão contextualizada, de feriados e datas festivas de outras nações. De acordo com o eixo *dimensão intercultural* da BNCC (BRASIL, 2017, p.250):

Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.

Atividades didáticas presentes neste livro como por exemplo, *atrações turísticas na cidade de Nova Iorque* podem ser adaptadas para um contexto nacional ou local, considerando a seguinte habilidade constante na BNCC (BRASIL, 2017, p.251): “Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade”.

Outro ponto observado neste livro foi a presença quase que invariável da representação de pessoas de classes socioeconômicas elevadas com situações por exemplo, em um diálogo de *listen and practice*, sobre uma viagem para a Austrália com visita a casas de ópera. Realidades mostrando um mundo ideal e não real para a maioria dos usuários de livros didáticos de língua inglesa.

Em outro exercício de *listening e practice* com o título “atividades populares nos Estados Unidos” observou-se a recorrência da alusão à cultura norte-americana. Exemplos de atividades populares de outras nações poderiam estimular as trocas interculturais, mesmo que através do livro didático e também permitir aos alunos “Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua)” (BRASIL, 2017, p.251).

Em uma atividade de *speaking*, dentro das atividades discursivas no livro *Passages 1*, observaram-se elementos descritos que podem estar associados a questões de estereótipos como a presença de uma mulher oriental exercendo uma profissão tradicional e de personalidade tímida e do homem latino boêmio e despojado.

Neste livro *Passages*, temáticas desenvolvidas na seção *discussion*, apresentam dinâmicas em duplas ou em grupo. Essas atividades discursivas permitem práticas comunicativo-interacionais entre os alunos e estão em consonância com o *eixo oralidade* de acordo com a BNCC: “Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor” (BRASIL, 2017, p.260) e ainda em relação às habilidades: “Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação” (BRASIL, 2017, p.261).

Dentro de uma atividade de *Vocabulary & speaking*, observou-se o estímulo às trocas interculturais em questões como sentimentos frente a determinadas questões como por exemplo, *beijar pessoas no rosto ao encontrá-las* ou *conversar muito próximo com pessoas*, entre outras. São questões que são respondidas levando em conta as questões culturais de cada

pessoa e, portanto, podem estimular o conhecimento intercultural dentro de relações sociais entre os alunos por meio de discussões. Neste sentido, este tipo de atividade didática estimula, segundo a BNCC, a habilidade do aluno em “Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo (BRASIL, 2017, p.261).

Outros temas de interesse encontrados neste livro foram relacionados a funções fáticas da fala, porém, ligado a questões culturais pois o exercício questiona se tais assuntos são seguros para falar em sua cultura como questões pessoais (filhos e família, paixões atuais, problemas de saúde, estado marital e salário) entretanto, esses tópicos podem agregar conhecimentos aos alunos sobre outras nações e sociedades com o professor explorando essas questões.

Encontraram-se temas contemporâneos nas atividades de *discussion* como *redes sociais* que estimulam os alunos a serem críticos em suas opiniões. As perguntas para o desenvolvimento de discussões estão bem contextualizadas quanto à questão da disseminação das tecnologias contemporâneas e suas repercussões no comportamento humano. As atividades descritas, tanto em duplas como em grupo, trabalham a habilidade descrita no *eixo oralidade* da BNCC, “Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação”, (BRASIL, 2017, p.261). São temas importantes que podem ser explorados em outras circunstâncias da vida do aluno, como nos exames de proficiência de língua inglesa para fins acadêmicos e nas esferas profissionais e pessoais.

Em outra *discussion*, observou-se novamente o recurso do *token* em que os nomes, origens das personagens e cidades onde encenam-se as falas aparecem de forma apenas para ilustração, incluindo um personagem brasileiro de Curitiba, e realização da tarefa didática. Poder-se-iam ser quaisquer nomes e cidades do mundo que não mudaria a dinâmica do exercício. Observa-se uma falta de contextualização dessas personagens quanto a essas cidades.

Outra *discussion* analisada traz um texto que apresenta hábitos e costumes sobre um país, o Canadá e pede a comparação com o local onde o aluno mora, proporcionando atividades de trocas interculturais. Salienta-se que esta *discussion* ocorre sobre um país do Círculo Interno de Kachru, e, portanto, sobre um país fornecedor das normas de uso da língua inglesa.

A última *discussion* analisada chama a atenção quanto a sua temática: “Choque cultural”, um tema universal e contemporâneo que poderia ser mais explorado neste livro didático junto a temas que envolvem questões interculturais e que está bem explicitado no *eixo dimensão intercultural* da BNCC,

Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos (BRASIL, 2017, p.262)

Quanto às atividades de *writing* neste livro *Passages 1*, observou-se a presença de conceitos importantes para a construção de textos dissertativo-argumentativos em língua inglesa, conceitos também que podem servir para a redação de textos em língua portuguesa, o qual o aluno poderá perceber indutivamente. Explicações sobre como começar um parágrafo, fazer a introdução, desenvolvimento e conclusão de textos estão presentes, além de temas que explicam, e, como desenvolver *tópicos frasais*, *brainstorming* (*tempestade de ideias*), *mapas mentais*, *esboços* e *narrativas*.

As atividades de *writing* estão em concordância a BNCC no que estabelece o *eixo escrita*:

Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa (BRASIL, 2017, p.262).

Ainda, as atividades de escrita neste livro *Passages 1* permitem o desenvolvimento das seguintes habilidades de acordo com a BNCC:

Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica (BRASIL, 2017, p.263),

além de produzir textos na esfera coletiva global ou local permitindo ao aluno se posicionar criticamente (BRASIL, 2017).

As atividades de escrita permitem ainda, trabalhar as escritas de forma individual e colaborativa, em duplas, e dentro de um crescente de produção em que os alunos puderam se manifestar frente aos gêneros de escrita propostos (*reclamação* e *avaliação de um produto ou serviço*), gêneros importantes para a vida do aluno em sociedade. “O ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo” (BRASIL, 2017, p.244).

Em relação às atividades de *reading*, de forma geral, os textos tanto introdutórios quanto os de final de unidade do livro *Passages 1* atenderam ao estabelecido no *eixo leitura* da BNCC que estabelece as bases nas quais o ensino da língua inglesa deve ser pautado:

Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas

envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa (BRASIL, 2017, p.260).

Observou-se que as atividades de leitura de forma geral apresentam as personagens e suas falas sem algum contexto, pois poderiam ter sido ditas por qualquer pessoa independente de sua origem étnica. A questão do *token*, discutida anteriormente e da mesma forma, nenhum sentido cultural ou ligado a suas nacionalidades é atribuído a essas personagens. O mesmo ocorre com outras atividades de leitura neste livro com personagens de diversas origens línguas culturais, porém descaracterizadas contextualmente.

Uma questão observada foi a presença de personagens oriundas dos Estados Unidos ou Canadá em grande parte das atividades de leitura. Este fato pode ser atribuído apenas pela questão de o país de produção deste material didático ser da América do Norte, entretanto, empiricamente, pode trazer a ideia de uma presença pontual de representantes dos países do círculo interno de Kachru no livro didático como mandatários no uso da língua inglesa de acordo com o falante nativo.

Em outro *reading* deste livro *Passages 1* (p.25), apresentam-se aspectos de rivalidade entre as duas principais cidades da Austrália, Sydney e Melbourne. Além do fato de o livro apresentar outro país do Círculo interno de Kachru, esta leitura e atividade associada permite a prática da habilidade relativa ao eixo *dimensão intercultural* da BNCC: “Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania (BRASIL, 2017, p.263).

Textos para leitura estimulando as trocas de saberes interculturais foram encontrados neste livro citando como exemplo a comparação entre hábitos de vida cotidiana entre italianos e japoneses.

Em outro texto para *reading*, agora com enfoque turístico apresenta as cidades de Barcelona, Beijing (Pequim), Seoul (Seul) e Sydney. Textos como este estimulam a temática intercultural na aula de língua inglesa mesmo que através das informações constantes no livro didático e pode servir para agregar conhecimento de mundo aos alunos.

São informações que possibilitam dentro das habilidades do *eixo dimensão intercultural* da BNCC, “Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado (BRASIL, 2017, p.263) ou ainda, dentro das habilidades do *eixo leitura*, “Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto” (BRASIL, 2017, p.257).

Quanto ao uso do léxico norte americano, verificou-se a presença de mais de cem *phrasal verbs* (verbos frasais) e expressões idiomáticas, distribuídas em atividades de *reading* e *speaking*. O léxico encontrado não pertence exclusivamente ao inglês falado nos Estados Unidos e ou no Canadá. Entretanto, é um léxico ligado a falantes nativos e isso pode dificultar o entendimento do usuário do ILF ou do falante não nativo. Quanto às expressões idiomáticas, de acordo com Seburn (2021, p.13), o uso dessas expressões “podem facilmente excluir um indivíduo da conversa ou do aprendizado”.

O estudo das questões lexicais faz parte do *eixo conhecimentos linguísticos* da BNCC, descrito como: “Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural” (BRASIL, 2017, p.262).

O uso de vocabulário específico é estimulado neste livro em relação ao “internetês” (BRASIL, 2017, p.262) e ainda:

Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, *tweets*, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens (BRASIL, 2017 p.263).

Quanto às atividades de *listening*, a BNCC não contém um eixo específico concernente a escuta da língua inglesa, porém, entende-se que ela encontra-se inserida no *eixo oralidade*: “Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor (BRASIL, 2017, p.248). Para que ocorra o processo comunicativo em qualquer língua é necessário entender-se o que se ouve para o exercício da oralidade.

Segundo Richards e Sandy (2014b, p.XIII), o livro *Passages 1* quanto as atividades de *listening*:

Fornece tarefas de pré-escuta, bem como oportunidades para discussão pós-escuta, desenvolve uma variedade de habilidades de escuta, como ouvir as principais ideias e detalhes e inferir o significado da entonação, expõe os alunos a recursos realistas do inglês falado, como pausas verbais.

Observou-se nos áudios de *listening* a falta de caracterização dos sotaques quanto às variedades ditas de prestígio, como a britânica ou a australiana por exemplo. Os sotaques muitas vezes ficam indefinidos quanto à variedade pois não são atribuídas de forma clara a origem das personagens. Mesmo quanto ao uso do sotaque australiano, existem incertezas ao fato de ser realmente um usuário australiano fazendo as vozes da personagem dita australiana.

Mesma situação observada em outro diálogo de *listening* onde três personagens adolescentes fazem seus relatos sobre experiências escolares e em apenas uma das personagens é reconhecida a variedade norte americana. Outras duas personagens têm nome e origem japonesa (atestada pela fala nos áudios) e a outra tem nome latino mas sem contextualizações claras sobre sua origem e com um sotaque não americano.

Quase todos os áudios apresentados neste livro apresentaram o inglês usado nos Estados Unidos, o que já era esperado dentro do viés de ensino deste livro. Entretanto, as raras vezes em que se perceberam sotaques não norte-americanos, as personagens poderiam ter sido melhor caracterizadas quanto as suas origens. Isso ajudaria na percepção dos alunos quanto ao uso da língua inglesa por pessoas de outros países, dentro de diversos sotaques e variedades e possivelmente com repercussões para a compreensão do uso do ILF.

Seburn (2021, p.62-63) atenta para a questão da existência de um único sotaque nos áudios de livros didáticos dizendo: “[...] isso pode ser problemático e excludente por algumas razões: - Impõe um objetivo não natural e amplamente inatingível para a pronúncia para os alunos que usam esses materiais” e ainda:

Não expõe os alunos à variedade de sotaques e pronúncias que eles encontram em seus contextos de aprendizado ou que encontrarão com outros falantes de inglês fora dessa região. Isto pode reforçar a ideia de que há um sotaque neutro ou um grupo de pessoas que não tem sotaque e outros que têm. Ele perpetua uma narrativa de aprendizado de idiomas de que um sotaque específico é mais valioso que outro. (p.62-63).

Como apontado na análise do livro *Intro*, o *listening* dos livros didáticos tradicionais que tem o ensino da língua inglesa como segunda língua no Japão costuma apresentar áudios centrados no falante nativo com predomínio do *General American* (GA) e em menor grau, o *Received Pronunciation* (RP) (HARRIS, 2012). A mesma situação foi observada nos livros avaliados nesta dissertação.

Seburn em seu livro de 2021, “*How to write inclusive materials*” não trabalhou especificamente com a temática do inglês como língua franca. Porém, pode-se observar conexões intrínsecas com o ILF em falas deste autor.

III.2 Síntese dos achados

Após a análise dos livros *Interchange Intro 5thed* e *Passages 1 3rded* concluiu-se que muitas das atividades discursivas demandam posicionamentos críticos por parte do aluno. Um

ponto importante ao considerar o uso do inglês como língua franca (ILF). Estes posicionamentos ocorrem de forma natural e gradual no livro para iniciantes e evoluem de maneira importante no livro avançado. O recurso “dar opinião” sobre um texto ou um tema foi bastante empregado. As práticas coletivas de oralidade são estimuladas nos dois livros, o que possibilita grande interação dos alunos.

Não foi observado nas atividades do livro *Intro*, o estímulo de estratégias de comunicação ao uso do inglês como língua franca (ILF), como a *acomodação* para a solução de conflitos ou ainda a *negociação* ao se pedir esclarecimentos e confirmações bem como a utilização de paráfrases. Já no livro *Passages 1*, observou-se uma preocupação quanto ao *speaking* no discordar, e principalmente no demonstrar empatia e construir consensos (RICHARDS; SANDY, 2014b). Essas questões podem ser vistas como estratégias de acomodação usadas no ILF.

As práticas de pronúncia, tanto no livro introdutório como no avançado almejam o modelo do falante nativo e este fato está delineado, no livro *Intro* do professor que orienta aos professores, “o soar de forma mais natural” nas práticas de pronúncia dos alunos, como explicado na discussão desta pesquisa. Este direcionamento não está explicitado de forma expressa no livro avançado, porém foi o observado nas atividades deste livro.

Quanto aos conteúdos temáticos encontrados nos textos, percebeu-se a falta de temas mais universais, com muito enfoque em temas relacionados a lugares, ao modo de vida, condições sócio-econômicas e culturais norte-americanas e de países do círculo interno de Kachru como a Austrália. Não encontraram-se aspectos relacionados ao Brasil ou a seu povo que pudessem claramente estimular discussões sobre identidade e culturas nacionais, embora tais aspectos possam ser trabalhados pelo professor à parte aos livros em si, o que pode e deve ser estimulado sob os princípios do ILF.

As representações de coisas, lugares, pessoas e cenários por exemplo envolvendo atividades e esportes retratavam situações irreais ao aluno brasileiro sobretudo os da escola pública podendo comprometer aspectos do processo ensino-aprendizagem quando não existe uma conexão entre o que o livro mostra e a realidade do aluno, excluindo o aluno e até o professor.

As atividades de escrita mostraram-se importantes ao ensinar o aluno a descrever aspectos da vida pessoal até o nível de produção textual de um texto acadêmico. Essas atividades em língua inglesa permitem ao aluno perceber intuitivamente, e usar esses conhecimentos anteriormente obtidos na escrita da língua portuguesa, no sentido de uma disciplina poder conversar com a outra, com reflexos possivelmente positivos para os alunos.

L1 ajudando a L2 ou vice-versa. O trabalho de construção de textos em nível coletivo também foi estimulado.

Conclui-se que os livros analisados, sob a ótica da BNCC atenderam de maneira satisfatória as práticas de produção textual dentro da língua inglesa seguindo uma visão processual e colaborativa proposta pelas atividades dos livros: “o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo (BRASIL, 2017, p.244).

Os textos ofertados para leitura são diversificados e contemporâneos quanto aos temas e suportes apresentados (BRASIL, 2017) e com gêneros textuais importantes para o desenvolvimento escolar do aluno, principalmente quando se pensa em determinadas habilidades que o aluno deve possuir para sua relação de vida com o mundo. Notou-se, porém, em geral, a ausência de textos que abordassem aspectos relativos a questões como identidade e cultura.

Outra questão observada nos dois livros é que as atividades de leitura, de forma geral apresentam as personagens e suas falas sem algum contexto, pois poderiam ter sido ditas por qualquer pessoa independente de sua origem étnica. A questão do *token*, discutida anteriormente. Nenhum sentido cultural ou ligado a suas nacionalidades é atribuído a essas personagens que inclusive representaram personagens de diversas origens língua culturais, personagens vazias quanto a identidades e questões culturais.

Pontos de destaque quanto ao uso do léxico foram a presença de designações ocupacionais pós-modernas, livres de gêneros ou palavras neutras. Embora estes sejam materiais didáticos com viés para o inglês usado nos Estados Unidos, acredita-se que não haveria problema em se correlacionar alguns itens lexicais de uso em outras variedades da língua inglesa, ao menos aquela usada no Reino Unido. Estes itens lexicais poderiam aparecer em *boxes* nas páginas do livro ou mesmo em pequenas notas de rodapé.

O uso de *phrasal verbs e expressões* se fez mais presente no livro avançado, podendo gerar uma dificuldade de internalização do aluno e professores. Poder-se-ia haver um “*box*” com os correspondentes mais formais para estes coloquialismos no próprio livro do aluno. Ao levar em conta o eixo conhecimentos linguísticos da BNCC, o professor pode fazer, junto a seus alunos, uma análise-reflexão sobre o uso destes *phrasal verbs e expressões idiomáticas*.

Como delineado na análise dos resultados desta dissertação, as práticas de escuta não fazem parte da BNCC, considerando as habilidades que os alunos devem aprender nas aulas de inglês. Entendemos, no entanto, que o domínio da escuta não apenas de uma, mas de outras

variedades da língua inglesa é importante nos processos comunicativos além de estar de acordo com a ótica de aprendizado do ILF.

A variedade falada nos Estados Unidos foi predominante nos *listenings* destes dois livros analisados. Cabe ao professor proporcionar atividades adicionais que mostrem a existência de outros *ingleses* como proposto por Harris (2012) em sua experiência no Japão. Em situações em que o sotaque não era o americano ou o britânico houve certa dificuldade para caracterizar a origem dos mesmos pois não estava clara a origem das personagens. Um objetivo de aprendizagem em concordância com a BNCC é o relacionado ao *listening*, “desenvolver habilidades de escuta para pistas de contexto” (RICHARDS, 2017b, p.T21)

A demonstração de outras variedades de inglês por falantes dos três círculos de Kachru (1985) incute no aluno a existência destas variedades com o reforço do professor no sentido de enfatizar a seus alunos que a busca por um modelo ou modelos de uso da língua inglesa como o nativo não deve ser o objetivo dentro do que se entende por inglês como língua franca, talvez um modelo “*native-like*”. Com essa forma de se enxergar um suposto nível de proficiência na maioria da vezes inatingível, acreditamos diminuir o fracasso no processo de ensino aprendizagem da língua inglesa nas escolas brasileiras e ao mesmo tempo, ajudar na melhora da autoestima do professor de língua inglesa em suas aulas pois ele mesmo não sentirá a necessidade de ser fluente como o nativo.

A representação étnica nos livros analisados fez-se pouco presente em termos de contextualização social e identitária. Há personagens negras, amarelas e brancas em sua maioria. Não se observou a presença, porém de indígenas nos livros. Os livros parecem mostrar diversidade étnica, porém como já pontuado, o *tokenismo* se fez presente. A heteronormatividade se fez presente dentro de modelos de famílias nucleares, como se não houvesse outros tipos de relações afetivas. Todas essas observações podem caracterizar tipos de exclusão no livro didático segundo Seburn (2021) e devem ser, na medida do possível desconstruídas e construídas pelo professor dentro de uma visão de mundo mais inclusivo.

Notou-se a presença de estereótipos culturais relacionados a hábitos alimentares, de etnias orientais ligadas a profissões como médicos e dentistas, atletas negros e de gêneros, a mulher oriental tímida.

As trocas de saberes interculturais (BRASIL, 2017) foram estimuladas nas atividades do livro *Intro* em perguntas para discussão em grupo e leituras do tipo sobre comidas típicas em festividades e eventos culturais, celebrações comemoradas, maneiras de celebrar aniversários em vários países, conversas sobre eventos em cidades, apresentação de marcos turísticos por meio de leitura e relatos de vida mostrando experiências interculturais. O livro

Passages 1 apresenta situações de comportamento social em atividade para discussão entre os alunos permitindo o viés das trocas interculturais no livro didático, textos apresentando hábitos culturais e cotidianos de alguns países bem como informações de ordem cultural, histórica e geográfica inseridas em enunciados de gramática. Neste sentido, a consideração da *dimensão intercultural* no ensino-aprendizagem da língua inglesa justifica-se segundo a BNCC uma vez que “as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)-construção.”

Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. (BRASIL, 2017, p.245).

É necessário pensar no ensino do inglês adotando o ILF como uma nova perspectiva, principalmente porque este envolve mais atitudes reflexivas concernentes “as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural” (BRASIL, 2017, p.245).

Em relação ao eixo *conhecimentos linguísticos*, os livros não ofereceram momentos específicos para o pensar sobre a língua, entretanto, pelas atividades de oralidade, escrita, leitura e exercícios gramaticais, espera-se que os alunos de forma indutiva e estimulados pelo professor, percebam as diferenças lexicais, de uso e estrutura da língua inglesa em relação à língua portuguesa como estabelecido na BNCC (BRASIL, 2017).

Dentro dessa forma indutiva de estabelecer diferenças entre a língua inglesa e a língua portuguesa o aluno pode refletir sobre o uso da língua inglesa em questões como “adequação, padrão, variação linguística e inteligibilidade” (BRASIL, 2017, 245). Faz-se aqui uma observação quanto à questão da variação linguística em que esses livros didáticos, com viés para o ensino-aprendizagem dentro do inglês falado por nativos dos Estados Unidos acaba limitando ou impedindo essa percepção por parte do aprendiz.

A questão da ausência da variação linguística nos livros didáticos pode ser amenizada pelo professor de várias maneiras como exemplifica Harris (2012) ao trazer, como atividades complementares ao livro didático, o uso de gravações com falantes do inglês de diversos países além de vídeos do Youtube® com falantes dos círculos externo e expandido de Kachru, deixando um pouco de lado os falantes do círculo interno, fornecedores das normas da língua.

Nas atividades do livro *intro* não está explicitado para o estudante as questões de uso formal/informal da língua. Porém, esta noção é colocada no livro do professor, o que nos oportuniza explicar esses usos da língua e trabalhar as questões contextuais ao usar por exemplo “*How are you?/“What’s up?”*”. As imagens ajudam na compreensão dos contextos, entretanto, explicações adicionais ajudam a reforçar e compreender esses usos da língua e adequações quando necessárias (BRASIL, 2017).

Quanto ao livro avançado, Richards e Sandy (2014b, p.XII) explicam:

Passages inclui uma série de atividades que irão: expandir progressivamente as habilidades linguísticas dos alunos em contextos formais e de conversação, aprimorar as habilidades de escuta por meio de gravações naturalistas (sic) baseadas em interações da vida real, estimular a discussão com tópicos instigantes e ler textos extraídos de fontes autênticas, desenvolver a capacidade de escrita acadêmica.

Chama a atenção quanto as correções de erros que o professor deve se atentar na seção *Essential Teaching Tips* no livro *Intro* do professor (RICHARDS, 2017b, p.XXII):

Durante as atividades de precisão prática controlada, corrija o uso errado da língua alvo pelos alunos imediatamente, seja corrigindo o erro você mesmo ou, sempre que possível, fazendo com que o aluno identifique e/ou corrija o erro. Dessa forma, *o foco está na precisão*²⁷, e os alunos podem internalizar as formas corretas, significado e uso da linguagem.

Observa-se, portanto, a preocupação dos editores em se usar a língua inglesa de modo preciso, sem erros. No uso do inglês como língua franca, a comunicação deve prevalecer sobre as noções de exatidão e uso correto da língua como preconizado na literatura.

Outra questão dada como *dica* no livro do professor: Ao dar instruções ao aluno, “Dê instruções curtas e modele a atividade para os alunos. Verifique suas instruções, mas evite perguntar: Você entendeu? Em vez disso, faça perguntas conceituais como: Você vai falar ou escrever quando fizer essa atividade?”. Entendemos que essas instruções anulam o uso das estratégias de acomodação usadas no ILF, pois uma de suas assertivas são perguntas para confirmar determinada proposição visando os processos comunicativos.

Ainda, de acordo com o livro do professor, “Os textos de leitura e audição destinam-se a ajudar os alunos a se tornarem melhores leitores/ouvintes, não a testá-los” (RICHARDS, 2017b, p.XXII). Essa abordagem de ensino do *reading/listening* parece querer tirar do aluno algum senso de criticidade. Por que um texto não pode testar um aluno?

²⁷ Grifo nosso.

SEÇÃO IV-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um país em que o ensino da língua inglesa tradicionalmente sempre seguiu os moldes do falante nativo de acordo com uma cultura de aprendizagem norte-americana e ou britânica, a adoção de um aprendizado e ensino do inglês como língua franca pode trazer uma nova possibilidade no uso da língua inglesa para estudantes e professores, ao romper com o viés do inglês como língua estrangeira. Neste sentido, o protagonismo e autonomia do professor ao transpor o instituído nos livros didáticos de língua inglesa tradicionais pode facilitar um aprendizado do inglês como língua franca, mesmo utilizando livros importados como os desta pesquisa.

Ao responder as questões que serviram para conduzir esta pesquisa e estabelecer seus objetivos, pode-se vislumbrar os principais achados:

- Os livros didáticos importados apresentam questões pertinentes à BNCC e o uso do ILF?

Em vários momentos, nos livros analisados observaram-se enunciados e atividades didáticas que condizem com as diretrizes da BNCC e conseqüentemente aos aspectos do uso do inglês como língua franca, no que tange por exemplo à produção de textos e atividades discursivas. Estes pontos foram uma grata surpresa para este pesquisador. As atividades de escrita não se restringiram a si mesmas e ocorreram em todas as seções estruturantes dos livros, o que a nosso ver, reforça a questão desta habilidade com as demais no aprendizado da língua inglesa. As práticas de interação propostas nas atividades dos livros permitiram a discussão de temas importantes para a comunicação dos alunos em língua inglesa. Os textos trabalhados por exemplo nos *listenings* apresentaram temáticas atuais que permitiram posturas críticas dos alunos.

- Aspectos culturais brasileiros e de outras nações se fazem presentes nos dois livros?

Os aspectos culturais nacionais se fizeram ausentes. Outras nações do círculo externo e expandido foram contempladas pontualmente, porém, de forma escassa e superficial a nosso ver. As representatividades socioculturais estavam centradas principalmente nos países do círculo interno de Kachru, países ditos criadores das normas da língua inglesa, com destaque para os Estados Unidos da América, e neste aspecto, ambos os livros trouxeram representações de modos de vida muito diferentes da brasileira. Este são pontos importantes se considerarmos que estes livros são de distribuição global e a nosso ver, estes livros poderiam em suas unidades

temáticas envolver mais países sobretudo aqueles em que estes livros são mais utilizados como o Brasil.

Sob os ditames do ILF, o professor de língua inglesa pode trazer para discussão com os alunos, as representações culturais de outras nações, incluindo o Brasil, frente ao que está presente nos livros. As discussões sobre interculturalidade se fizeram presentes, principalmente nas atividades discursivas e de leitura, entretanto de maneira superficial considerando as atividades didáticas propostas nos livros. Seria importante, a nosso ver, a presença de mais temáticas que discutissem as diferenças culturais e identitárias de outras nações fora do círculo interno de Kachru.

- Qual a proposta de ensino da língua inglesa nos livros analisados?

A proposta de ensino dos livros analisados é a do inglês como língua estrangeira (ILE), sob concepções do falante nativo estadunidense, usuário do *General English*. A persona do falante não nativo de inglês não foi explorada nos livros de forma a caracterizar identidades nacionais e que pudesse gerar uma identificação do aluno brasileiro. Os sotaques de variedades ditas de prestígio como a britânica ou a australiana estiveram presentes em raros momentos e não foram adequadamente caracterizados, dificultando que o aluno e mesmo este pesquisador identificassem as diferenças entre estas duas variedades do inglês. Neste sentido, a tecnologia atual vem possibilitando ao professor utilizar e demonstrar aos alunos através de vídeos, outras variedades da língua inglesa pelo mundo. Como sugestão de plataformas digitais além do YouTube®, podemos citar um mecanismo de busca de vídeos muito usado por este pesquisador chamado Youglish®.

- Os livros em questão são adequados para o estudante brasileiro?

Pelos apontamentos delineados anteriormente e ao longo desta pesquisa, os livros em questão, quanto aos objetivos estabelecidos, estão parcialmente adequados para o estudante brasileiro considerando o viés do ILF. A ênfase na prática da oralidade deveria ser um dos pilares na prática da língua inglesa nas escolas básicas brasileiras e a nosso ver, não parece ser um dos objetivos de aprendizagem estabelecidos na BNCC. Os livros analisados, entretanto, dão muita ênfase na prática da oralidade e habilidades comunicativas, o que poderia ser o grande fator de motivação dos alunos ao estudar inglês na escola, “no ensino fundamental ou ensino médio, a gente só aprende leitura, escrita e gramática do inglês, falar que é bom a gente não aprende” (fala de alunos que certamente ouvimos muitas vezes ou nós mesmos já dissemos algum dia...).

As estratégias de acomodação pertinentes ao uso do ILF não foram manifestas nos livros, mesmo porque o viés destes livros foca no inglês como língua estrangeira. Com relação a este ponto, salientamos reiteradamente o protagonismo e autonomia do professor no uso destes materiais didáticos na sua condução em sala de aula e uso destas estratégias em sala de aula.

De forma específica, pode-se dizer que os livros analisados nesta pesquisa são excelentes em todos os seus aspectos, gráfico e de conteúdo, porém, estão voltados para o viés do inglês como língua estrangeira, a língua do outro. É da opinião deste pesquisador que estes livros e quaisquer outros com viés de ensino de inglês como língua estrangeira podem ser perfeitamente customizados pelo professor para atender a realidade brasileira e não apenas a BNCC e os alunos do ensino básico brasileiro, principalmente o ensino público. A participação das instituições de ensino neste processo é fundamental auxiliando e delegando este protagonismo ao professor de língua inglesa.

É uma tarefa árdua usar um livro didático que em princípio não vê a língua inglesa como uma língua multicultural/multiidentitária, entretanto é possível, pela educação continuada de professores estimulada de forma institucional que o professor adquira teorizações e habilidades concernentes ao ILF para aplicação em suas aulas. Da mesma forma, estudos e esforços individuais, também podem trazer possibilidades infindáveis ao ensinar inglês no Brasil do século XXI.

A partir de 2017, uma nova realidade para o ensino-aprendizagem da língua inglesa no ensino básico brasileiro se faz presente pela institucionalização da BNCC. É necessário daqui para frente uma postura mais do que nunca proativa do professor de língua inglesa no sentido de ao menos conhecer as bases teóricas do ILF para que possa estar em sintonia com a BNCC já que este é um documento criado de professores para professores e neste momento, é o documento norteador para as aulas de língua inglesa no ensino básico em nosso país.

Uma sugestão fraterna para os colegas professores que fazem uso de materiais importados como os desta pesquisa, é a de que considerem a perspectiva do ILF em suas aulas, por ser mais inclusiva social e culturalmente e poder gerar maior engajamento dos aprendizes com repercussões positivas em sua aprendizagem, afinal de contas, a ideia é fazer o aluno reter e usar seus conhecimentos aprendidos em suas relações com o mundo não é mesmo?

Para finalizar, sugerimos pesquisas de campo futuras que investiguem a inserção de aspectos relacionados ao ILF no grau de satisfação e aprendizagem do aluno o que poderá balizar os enunciados referentes ao ensino da língua inglesa constantes na BNCC. Espero ter contribuído com a ciência da linguagem com a proposta desta pesquisa. Como professor de inglês, acredito ter adquirido novos insumos intelectuais e pedagógicos que já estão sendo

utilizados com os meus alunos em sala de aula. Creio que a capacitação e o aprimoramento constantes devam fazer parte da jornada profissional dos professores, já que a nossa formação continuada pode fazer a diferença na vida dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, J.de. A. **Análise do uso dos componentes culturais do material didático high UPI 1 para o ensino de LE**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192033> . Acesso em: 5 jul. 2022.
- AL-KHRESHEH, M.H. A review study of interlanguage theory. **International Journal of Applied Linguistics & English Literature**, Austrália, v. 4, n. 3, p.123-131, May. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269799663_A_Review_Study_of_Interlanguage_Theory/link/54968cca0cf29b944824193b/download. Acesso em: 14 jul. 2022.
- ANZALDUA, G. **Borderlands la frontera: The new mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books.1987.
- BARBER, C.; BEAL, J. C.; SHAW, P.A. **The English language: a historical introduction**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUGH, A.C.; CABLE, T. **A history of the English language**. 5.ed. London: Routledge, 2002.
- BESSA, J.C.R.; ALVES, W.M. O tratamento da produção de textos em língua inglesa na base nacional comum curricular. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, Jataí, v. 12, p. 170-190, jan./jul. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jose-Bessa-2/publication/342360633_O_tratamento_da_producao_de_textos_em_lingua_inglesa_na_Base_Nacional_Comum_Curricular/links/5ef0af05299bflfaac6cb171/O-tratamento-da-producao-de-textos-em-lingua-inglesa-na-Base-Nacional-Comum-Curricular.pdf . Acesso em: 15 out. 2022.
- BONINI, A. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/8TPr4y57SBtJvQSsZt3XWgx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-Ensino Fundamental**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 mai. 2021.
- BUNZEN JÚNIOR, C. dos S. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. Dissertação (Mestrado Instituto de Estudos da Linguagem)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/BunzenJunior_CleciodosSantos_M.pdf .Acesso em: 01 jan. 2023.

CALIL, A.C.B.; BARBOSA, L.M. de A. Representação cultural brasileira em materiais didáticos de língua estrangeira. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 29, p. 60-82, 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/16041> . Acesso em: 13 mai. 2021.

CANAGARAJAH, S. Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. **The Modern Language Journal**, New Jersey, n. 91, p.923-939, 2007. Disponível em: <http://www.personal.psu.edu/asc16/MLJ91.5LinguaFranca.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

COGO, A.; JENKINS, J. English as a lingua franca in Europe. A mismatch between policy and practice. **European Journal of Language Policy**, Liverpool, n. 2.2, 2010, 271-294. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270283368_English_as_a_Lingua_Franca_in_Europe_A_mismatch_between_policy_and_practice. Acesso em: 03 out. 2021.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2022.

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

DA SILVA, J.S. **Brazilian accents of English: an international attitude study**. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) -Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/27030042/BRAZILIAN_ACCENTS_OF_ENGLISH_An_international_attitude_study. Acesso em: 28 jul. 2022.

DE OLIVEIRA, F.A. Oralidade em língua inglesa, no ensino fundamental, à luz da BNCC: um olhar reflexivo. **Migulim – Revista Eletrônica do Netlli** , Crato, v. 10, n. 1, p. 04-18, jan./abr. 2021 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350660601_ORALIDADE_EM_LINGUA_INGLESA_NO_ENSINO_FUNDAMENTAL_A_LUZ_DA_BNCC_UM_OLHAR_REFLEXIVO. Acesso em: 15 out. 2022.

EISNER, E. W. **The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice**. New York: Teachers College Press, 2017.

EL KADRI, M.S. Inglês como língua franca: atitudes de formadores de professores. *In*: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S. (orgs). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p.163-192.

EL KADRI, M.S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, apr./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/14958/pdf> . Acesso em: 7 jul. 2021.

FERREIRA, A. de J. Aspectos culturais e o ensino de língua inglesa. **Línguas & Letras**, Cascavel: Edunioeste, v. 1, n. 1, p.117-127, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/485151/Aspectos_Culturais_e_o_Ensino_de_L%C3%ADngua_Inglesa_2000. Acesso em: 03 out. 2020.

FERREIRA, A. de J.; CAMARGO, M. O Racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 177-202, nov. 2013-/fev. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/263713948_Racismo_Cordial_No_Livro_De_Lingua_Inglesa_Aprovado_Pelo_PNLD_Cordial_Racism_in_English_as_a_foreign_Language_Textbook_Approved_By_The_PNLD/link/0c96053bbc1326714600000/download. Acesso em: 12 mai. 2021.

FRANCESCON, P. K.; SENEFONTE, F.H.R.; BARONAS, J.E. de A. Variação linguística no ensino de língua Inglesa. **Revista Entrelinhas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p.209-221, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/302318969_VARIACAO_LINGUISTICA_NO_ENSINO_DE_LINGUA_INGLESA. Acesso em: 12 mai. 2021.

GAIRNS, R.; REDMAN, S. **Idioms and phrasal verbs: advanced**. New York: Oxford University Press, 2011.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa-Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p, 20-29, mai./jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2021.

GRADDOL, D. **English next**. London: British Council, 2006.

GRIGOLETTO, M. O discurso do livro didático de língua inglesa: Representações e construção de identidades. *In*: CORACINI, M.J (org). **Identidade & Discurso**. Campinas: editora da Unicamp/Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p.351-362.

HARRIS, J. World Englishes and English as a lingua franca application in the English classroom in Japan. **Forum of Higher Education Research**. Japan, v. 2, p.25-34, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/FHER_2_25%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/FHER_2_25%20(3).pdf). Acesso em: 8 jun. 2022.

HOLLIDAY, A. English as a lingua franca, 'non-native speakers' and cosmopolitan realities *In: SHARIFIAN, F. English as an International Language : perspectives and pedagogical issues*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2009. p.21-33.

HORNBY, A.S. **Oxford advanced learner's dictionary of current English**. 7. ed. New York: Oxford University Press, 2005.

HOUSE, J. English as a lingua franca: a threat to multilingualism? **Journal of Sociolinguistics** Oxford, 7/4, p. 556-578, 2003. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9841.2003.00242.x>. Acesso em: 07 jul. 2021.

JENKINS, J. Pedagogic priorities 2: Negotiating intelligibility in the ELT classroom. *In: JENKINS, J. The Phonology of English as an International Language: new models, new norms, new goals*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p.63-93. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/244511317_The_Phonology_of_English_as_an_International_Language. Acesso em: 06 dez. 2021.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. **Tesol quarterly**, USA, v. 40, n. 1, p.157-181, mar. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/255669551_Current_Perspectives_on_Teaching_World_Englishes_and_English_as_a_Lingua_Franca. Acesso em: 30 set. 2020.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, USA, v. 28, n. 2, p. 200-207, june. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227663650_English_as_a_Lingua_Franca_interpretations_and_attitudes. Acesso em : 16 nov. 2021.

KALVA, J. M.; FERREIRA, A. J. Ensino de inglês como língua franca e a identidade nacional: refletindo sobre a formação de professores. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 5, n. 1, p.709-727, 2011. Disponível em: <https://e.revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4567>. Acesso em: 30 set. 2020.

KEYS, K. First language influence on the spoken English of Brazilian students of EFL. **ELT Journal**, Oxford, v. 56, n.1, p. 41-46, jan. 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/240584171_First_language_influence_on_the_spoken_English_of_Brazilian_students_of_EFL. Acesso em: 7 nov. 2022.

KRESS, G.; VAN LEEUWEEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London/New York: Routledge -Taylor & Francis Group, 2006.

KUBO, O.M; BOTOMÉ, S.P. Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v.5, n.p, dez. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665>. Acesso em 15 jan. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>.

LERAY, C. A língua como vetor identitário: o caso particular do gaulês na Bretanha. *In*: CORACINI, M.J (org). **Identidade & Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp/Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p.119-136.

LIMA, G. P.; QUEVEDO, G. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 7, 2008, Londrina. **Anais [...]** Londrina: Eduel, 2008. n.p . Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2021.

McKAY, S.L. **Teaching English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MESTHRIE, R.; BHATT, R.M. **World Englishes: The study of new linguistic varieties**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

MIRANDA, F. de C.; RODRIGUES, G.M. A perspectiva do inglês como língua franca e suas implicações pedagógicas. **CLARABOIA**, Jacarezinho, n. 2/2, p. 42-52, jul./dez., 2015. Disponível em: http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/635/pdf_44 . Acesso em: 26 nov. 2021.

MOITA LOPES, L. P da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, p.309-340, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/ghf3PYNYBkxXHskTwZ9QyBy/abstract/?lang=pt> Acesso em: 02 out. 2020.

PATTON, M.Q. **Qualitative research & evaluation methods**. 3^{ed}. London: Sage Publications, Inc. 2002.

PAIVA, M.F. de ; RAMOS, S.G.M. Aspects of English as lingua franca in Brazilian speakers of English. **Memorare**, Tubarão, v. 7, n. 1, p. 147-166, jan./jun. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341558851_Aspects_of_english_as_lingua_franca_in_brazilian_speakers_of_english. Acesso em: 29 jul. 2022.

PEREIRA, A.L. O Eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, v.35, p.7-19, jan./jun. 2000, Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639302>. Acesso em: 10 mai. 2021.

POLIDÓRIO, V. O Ensino de língua inglesa no Brasil. **Travessias**, Cascavel, v. 8, n. 2, p.340-346, nov. 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480>. Acesso em: 10 mai. 2021.

POPLACK, S. Code switching: Linguistic. *In*: Smelser; Niel; Baltes; Paul (eds.), **International Encyclopedia of The Social and Behavioral Science** , 2001. p. 2062-2065.

RAMOS, K.V; ALVARENGA, M.S.de. O ensino do inglês na Base Nacional Comum Curricular: Embates entre língua franca e língua de fronteira. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.7, n.3, p.334-347, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1937-Texto%20do%20artigo-8354-1-10-20200309%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1937-Texto%20do%20artigo-8354-1-10-20200309%20(2).pdf). Acesso em: 19 jan. 2023.

RICHARDS, J.C. **Interchange Intro**: Student's book. 5. ed. New York: Cambridge University Press, 2017a.

RICHARDS, J.C. **Interchange Intro**: Teacher's Edition. 5. ed. New York: Cambridge University Press, 2017b.

RICHARDS, J.C.; SANDY, C. **Passages 1**: Student's book. 3. ed. New York: Cambridge University Press, 2014a.

RICHARDS, J.C.; SANDY, C. **Passages 1**: Teacher's Edition. 3.ed. New York: Cambridge University Press, 2014b.

ROHMAH, I.I.T.; **Cross cultural understanding**: the road to travel the world. Indonesia: Perkumpulan Rumah Cemerlang, 2021.

ROSSO, A.C.; DA LUZ FONTES, A.B.A. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bilinguismo, leitura em L2 e estratégias: abordagens e discussões. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p.1-28, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/48573/html> . Acesso em: 16 out. 2022.

SANTOS, E.S de S.E. O ensino da língua inglesa no Brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, n.1, p.1-7, Dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99/166>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SEBURN, T. **How to write inclusive materials**: training course for ELT writers book 24. UK, ELT Teacher 2 Writer, 2021. *E-book*.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, USA, n. 24, p.209-239, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/231858158_Research_Perspectives_on_Teaching_English_as_a_Lingua_Franca .Acesso em: 27 nov. 202.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, Dez. 2012 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 mai. 2021.

SILVA, R.C. Estereótipos culturais na aprendizagem de línguas: Cultural stereotypes in language learning. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**,

Alagoinhas, n. 18, p.1-16, ago./dez. 2020. Disponível em:
<https://revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/9241>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SIMSEK, M.R. Confronting culture in local and global English coursebooks: student teachers' preference in materials adaptation. **Articles /Makaleler**. Turkey, 2017, v. 13, n.2, p. 277-300, 2017. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/305589>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. *In*: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S. (orgs). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p. 87-115.

SOUZA, A.G.F.; BARCARO, C.F.; GRANDE, G.C. As representações de alunas-professoras de um curso de letras sobre o estatuto do inglês como língua franc. *In*: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S. (orgs). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p.193-220.

TODESCHINI, I. **Interculturalidade e o inglês como língua franca: considerações sobre um livro didático de língua inglesa**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco-PR, 2020. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/24389/1/linguainglesalivrointerculturalidade.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2021.

TORRES, M.C.; TERRES, M. L. A língua inglesa na BNCC: uma análise das concepções de língua. **Fórum linguístico**, Florianópolis , v.18 , n .3, jul./set, p .6466-6478, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8189030>. Acesso em: 16 out. 2022.

VIDOTTI, J.J.V. **Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07112012-122108/pt-br.php> Acesso em: 10 mai. 2021.

VILAÇA, M.L.C. O material didático no ensino de língua estrangeira: Definições, modalidades e papéis, **Rev Eletr do Inst de Human**, Rio de Janeiro, v. VIII, n. XXX, p.1-14, jul./set, 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/653/538> . Acesso em: 10 mai. 2021.

VIKOR, L. Lingua franca and international language. *In*: AMMON, U. ; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K.J.; TRUDGILL, P. **Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society**, v.1/Teilband. 2. ed. Berlin/New York: Water de Gruyter, 2004. p.328-335.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre : Penso, 2016.

APÊNDICE A—Instrumento de Avaliação ILF

Varição diacrônica	Transformação da língua no curso do tempo.
Varição diatópica	Uso de dialetos da língua inglesa no mundo e no local.
Varição diastrática	Uso de gírias* por ex., palavras da internet, linguagem específica.
Varição diafásica	Estilos de fala, por ex. inglês formal, inglês coloquial, <i>idioms</i> , gírias* Prevalece norma estadunidense. Uso de Phrasal verbs.
Áudio dos <i>listening</i>	Presença de variedades da língua inglesa.
Textos, diálogos	Presença de variedades da língua inglesa.
Personagens	Presença/representação de falantes do expandido de Kachru, de “indivíduos culturalmente distintos?”
Uso do ILF	Questões que abordem o uso da língua em termos de inteligibilidade, fonológicas, pragmáticas, lexicogramaticais.
Áudios, textos, imagens.	Presença de aspectos culturais relativos a interculturalidade: Estimula “reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura”?, Desenvolve a competência intercultural? (Muito sutis...), referências à cultura brasileira, contextos socioculturais, existe variedade de gêneros sexuais?
Áudios, textos, imagens.	Enfoca aspectos multiculturais?, presença e “distinção entre culturas nacionais diferentes?”, presença de comunidades culturais diferentes?,
Textos	Estimula a criticidade?
Práticas comunicativas orais	Presença de viés identitário via contextos, usuários e modos individuais de uso da língua: atitudes, normas de comportamento, costumes, valores.
Áudios, textos, imagens.	Mostra mesmo que de forma indutiva a existência de outras variedades da língua inglesa?, estimula o nível de proficiência do nativo?, estimula a “a inteligibilidade nas trocas comunicativas”?

Baseado em Francescon, Senefonte, Baronas (2013).

APÊNDICE B—Processo de Análise (Critérios de análise das imagens) Segundo A Gramática de Design Visual (GDV)

Função	Estrutura conceitual (Processos relacionais)
Participante portador	Envolve o todo.
Atributos possessivos	Relacionado às partes.
Processo simbólico atributivo	Qualidades conferidas ao portador.
Processo simbólico sugestivo	Qualidades do portador.
Token	Nome ou descrição do titular do status/ocupante da função/sinal que tem o significado.
Valor	Status/função/significado do Token.
Participantes representados	Pessoas, lugares, coisas retratadas.
Participantes interativos	Produtores e espectadores das imagens.
Relações	1-entre os participantes representados.
	2-entre participantes interativos e representados.
	3-entre participantes interativos.
Padrões de Distância social	Demanda/exigência: Participante representado parece olhar para o participante interativo.
Modalidade interpessoal	Valor de verdade/credibilidade das declarações.
Configuração	Ausente: Personagem descontextualizada/genérica/exemplo típico.
Orientações de codificação	Como as imagens são interpretadas por determinados grupos sociais.
Configurações de modalidade	O que é real ou adequado a uma realidade dentro de variados sistemas de significação e representação.
Composição	Valor da informação: ligado às zonas da imagem: esquerda/direita, superior/inferior, centro/margem.

Continua.

Continuação do apêndice B

	Saliência: posicionamento em primeiro plano/plano de fundo, tamanho relativo, contrastes tonais, nitidez, etc.
	Enquadramento: presença/ausência de linhas divisórias; desconecta/conecta elementos da imagem/não pertencem/pertencem em algum sentido. “Ausência de enquadramento acentua a identidade do grupo”. “A presença significa individualidade e diferenciação.” (p.203).
	Imagem à esquerda: valor de informação: o dado. Imagem à direita: valor de informação: o novo.
	Lado direito da página: fotografias grandes e salientes: imagens de demanda (atraem o público). Informação nova: a que se quer transmitir, identificação com o público.
	Lado esquerdo da página: textos verbais: informação principal. Informação já dada: conhecida pelo público: como parte da cultura ou de senso comum.
	Parte superior da imagem: valor de informação: o ideal, apelo emotivo, o que poderia ser. Textos com generalizações. Idealizações neutras. Um mundo perfeito.
	Parte inferior da imagem: valor de informação: o real, o que é. Informações corroborando a parte superior.
	Centro da imagem: o núcleo da informação. A figura de um mediador.
	Margens da imagem: auxiliam e dependem do centro.