

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO LINGUAGEM, CULTURA E SOCIEDADE
LINHA DE PESQUISA LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E TRABALHO

ISABELLA TODESCHINI

**INTERCULTURALIDADE E O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA:
CONSIDERAÇÕES SOBRE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PATO BRANCO – PR

2020

ISABELLA TODESCHINI

**INTERCULTURALIDADE E O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA:
CONSIDERAÇÕES SOBRE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA**

**Interculturality and English as a lingua franca: considerations about an English
language textbook**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre em Letras da
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
(UTFPR).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Taisa Pinetti Passoni.

PATO BRANCO – PR

2020



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. É a licença mais flexível de todas as licenças disponíveis. É recomendada para maximizar a disseminação e uso dos materiais licenciados.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do
Paraná Câmpus Pato Branco



ISABELLA TODESCHINI

INTERCULTURALIDADE E O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestra Em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Linguagem, Cultura E Sociedade.

Data de aprovação: 14 de Dezembro de 2020

Prof.a Taisa Pinetti Passoni, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof.a Didie Ana Ceni Denardi, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof Diogenes Candido De Lima, Doutorado - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Uesb

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 14/12/2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais e meu irmão, pelo estímulo constante, paciência e apoio durante os desafios.

À professora Taisa, minha orientadora, pela paciência, por toda a sabedoria, equilíbrio e apoio. Por ser guia e luz nas horas mais difíceis da pesquisa, por ter me proporcionado reflexões que me transformaram em um ser humano melhor.

À professora Didiê, que desde o início de minha graduação esteve do meu lado e me apoiou nos momentos em que mais precisei, com toda sua competência, calma e sensatez.

Ao professor Diógenes que, mesmo de longe, aceitou fazer parte deste processo e pela contribuição nesta etapa da minha formação.

Aos colegas mestrandos, por nossas conversas inspiradoras, nosso apoio mútuo, pelas palavras de ânimo e pelo carinho durante a jornada.

Ao Núcleo Regional de Pato Branco, que cedeu os livros didáticos para que minha pesquisa fosse realizada.

Aos meus amigos, que souberam compreender e respeitar esse período e se mantiveram a postos, de braços abertos esperando o momento de eu emergir.

A todos que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para que o meu sonho se tornasse realidade.

TODESCHINI, Isabella. **Interculturalidade e o Inglês como Língua Franca: considerações sobre um livro didático de língua inglesa**. 2020. 140 f. Dissertação – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2020.

RESUMO

Diferentes estudos têm conceituado a interculturalidade como uma possibilidade de diálogo entre culturas e, também, como forma de motivar a reflexão e a construção de respeito mútuo entre indivíduos. No que tange ao contexto escolar, iniciativas que articulam a interculturalidade com demais conhecimentos em sala de aula visam possibilitar a educação para o reconhecimento do 'outro', promovendo o diálogo entre as culturas e grupos sociais distintos (CANDAU, 2008). Discussões acerca de tal dimensão revelam-se pertinentes quando o objeto do processo de ensino e aprendizagem são os idiomas, especialmente a língua inglesa, que devido sua difusão global, tem se consolidado como uma língua franca. Nesse sentido, o inglês torna-se o idioma de comunicação utilizado por diferentes falantes ao redor do mundo, extrapolando concepções que vinculam o idioma aos países em que é língua materna, perspectiva adotada pelo sistema educacional brasileiro a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No que se refere à disciplina de língua inglesa, as orientações presentes na BNCC trazem implicações acerca das variedades e registros do idioma a serem explorados pelos materiais didáticos, o que impacta diretamente no eixo temático da dimensão intercultural, conforme indica o documento, sendo que esta surge do entendimento de que as culturas estão em contínuo processo de desenvolvimento das interações e de (re)construção (BRASIL, 2018). Considerando que o livro didático é o principal aporte disponível para o professor no processo de ensino-aprendizagem, este trabalho, concebido como uma análise documental e inserida no paradigma qualitativo, tem como objetivo geral analisar de que modos o inglês como língua franca (ILF) e suas relações com a interculturalidade são abordados no livro do 6º ano da coleção *Way to English for Brazilian Learners* adotada na Educação Básica, no Ensino Fundamental fase II, no ano de 2020 pelas escolas da rede estadual do Paraná. Consequentemente, como objetivos específicos, a pesquisa visa apresentar uma revisão acerca do conceito de ILF, bem como do conceito de interculturalidade, os quais subsidiam a criação de um instrumento de análise de material didático, tendo em vista outros estudos desta natureza. É possível reconhecer que, em primeiro lugar, a interculturalidade e seus entrelaçamentos com ensino do ILF, apontadas por meio das habilidades do Eixo da Dimensão intercultural na BNCC, são contempladas no livro como algo a parte do conteúdo principal da unidade. Além disso, há a presença de temas globalizados, porém as variedades de pronúncia contempladas nas atividades com recursos de áudio, ficam a cargo somente do *Inner Circle* (KACHRU, 1985). Outrossim, as imagens apresentadas auxiliam na construção da paisagem linguística da LI, auxiliando na compreensão e na reflexão da interculturalidade e sua relação com o ILF. Por outro lado, não há o interesse em fazer com que aconteça o compartilhamento da cultura do aprendiz. Nesse sentido, cabe ao docente utilizar materiais que complementem a abordagem da cultura do aluno em sala de aula, mas para que isso aconteça, a formação do professor de línguas precisa abordar em seu processo, as reflexões sobre planejamentos, a seleção e a produção de materiais didáticos. Como última evidência contemplada pela análise, pôde-se perceber que há a preocupação quanto

a autenticidade dos textos apresentados pelo livro, porém adaptados para o uso no ensino e aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: Inglês como Língua Franca; Interculturalidade; Livro Didático.

TODESCHINI, Isabella. **Interculturality and English as a lingua franca: considerations about an English language textbook**. 2020. 140 f. Dissertation – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2020.

ABSTRACT

Different studies have conceptualized interculturality as a possibility of dialogue between cultures and, also, as a way of motivating reflection and building mutual respect between individuals. Regarding the school context, initiatives that articulate with other intercultural knowledge in the classroom are designed to allow education to recognize the 'other', promoting dialogue between cultures and different social groups (CANDAU, 2008). Discussions of such size prove to be relevant when the object of teaching and learning process are the languages, especially English, which because of its global spread, has been established as a lingua franca. In this sense, English becomes the language of communication used by different speakers around the world, extrapolating conceptions that link the language to the countries in which it is the mother tongue, a perspective adopted by the Brazilian educational system after the publication of the Common Core National Curriculum. With regard to the English language course, these guidelines in Common Core National Curriculum have implications about the varieties and language records to be exploited by teaching materials, which impacts directly on the main theme of intercultural dimension, as indicated in the document, and this arises from the understanding that cultures are in a continuous process of development of interactions and (re) construction (BRASIL, 2018). Whereas the textbook is the main contribution available to the teacher in the process of teaching and learning, this work, conceived as a documentary analysis, inserted into the qualitative paradigm, has as main objective to analyze in what ways the English as a lingua franca (ELF) and its relations with interculturality are addressed in the 6th year book of the *Way to English for Brazilian Learners* collection adopted in Basic Education, in Elementary School phase II, in the year 2020 by Paraná state schools. Consequently, as specific objectives, the research aims to present a review about the concept of ELF, as well as the concept of interculturality, which subsidize the creation of an instrument for the analysis of didactic material, in view of other studies of this nature. It is possible to recognize that, in the first place, interculturality and its intertwining with ELF teaching, pointed out through the skills of the Intercultural Dimension Axis at Common Core National Curriculum, are contemplated in the book as part of the main content of the unit. In addition, there is the presence of globalized themes, however the pronunciation varieties contemplated in the activities with audio resources, are the responsibility of the Inner Circle only (KACHRU, 1985). Furthermore, the images presented help to build the linguistic landscape of LI, helping to understand and reflect on interculturality and its relationship with the ILF. On the other hand, there is no interest in making the apprenticeship culture share. In this sense, it is up to the teacher to use materials that complement the approach to the student's culture in the classroom, but for this to happen, the language teacher training needs to address in its process, reflections on planning, selection and production of teaching materials. As the last evidence contemplated by the analysis, it was possible to perceive that there is concern about the authenticity of the texts presented by the book, but adapted for use in teaching and learning languages.

Keywords: English as a lingua franca; Interculturality; Textbook.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Instrumento de análise: quadro de perguntas.....	68
Quadro 2	Atividades em que as habilidades do Eixo da Dimensão Intercultural são contempladas no livro <i>Way to English for Brazilian Learners</i> , do 6º ano do Ensino Fundamental.....	79
Quadro 3	Síntese da análise do livro didático <i>Way to English for Brazilian Learners</i> , do 6º ano do Ensino Fundamental.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
ILA	Inglês como língua adicional
ILE	Inglês como língua estrangeira
ILF	Inglês como língua franca
ILG	Inglês como língua global
ILI	Inglês como língua internacional
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua estrangeira
LF	Língua Franca
LI	Língua inglesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Sumário do livro didático: parte 1.....	76
Figura 2	Sumário do livro didático: parte 2.....	77
Figura 3	<i>Language Note</i> da unidade 2 – <i>My life</i>	90
Figura 4	Exercício da seção <i>Looking Ahead</i> da unidade 2.....	104
Figura 5	Nota disponível para o professor.....	125

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – PRINCÍPIOS TEÓRICOS	15
1.1 LÍNGUA E LINGUAGEM.....	15
1.2 LINGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE.....	21
1.2.1 Inglês como Língua Franca e sua relação com a cultura.....	27
1.3 CULTURA E INTERCULTURALIDADE.....	29
1.3.1 Interculturalidade e a língua inglesa.....	34
1.4 ILF E INTERCULTURALIDADE NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO DE LI.....	37
CAPÍTULO 2 – O LIVRO DIDÁTICO	51
2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL.....	51
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.....	55
2.2.1 O Programa Nacional Do Livro Didático.....	56
2.3 O LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA.....	59
CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS	63
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	63
3.2 <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	65
3.3 A COLEÇÃO “ <i>WAY TO ENGLISH FOR BRAZILIAN LEARNERS</i> ” E O INSTRUMENTO ELABORADO PARA A ANÁLISE.....	66
3.3.1 Coleção didática.....	66
3.3.2 Bases teóricas do quadro de perguntas.....	67
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DO LIVRO DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL FASE II	76
4.1 APRESENTAÇÃO GERAL DO LD ANALISADO.....	76
4.2 ANÁLISE DAS UNIDADES COM FOCO EM INTERCULTURALIDADE E NA PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA.....	81
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	130

INTRODUÇÃO

Diferentes estudos têm conceituado a interculturalidade como uma possibilidade de diálogo entre culturas e, também, como forma de motivar a reflexão e a construção de respeito mútuo.

Segundo teóricos, a interculturalidade pode ser entendida como um processo enfático de relações, comunicações e aprendizagem entre as culturas que envolvem as sociedades, isso em condição de respeito, legitimidade recíproca e igualdade (WALSH, 2001; CANDAU, 2008; OLIVEIRA, 2011). Além disso, a perspectiva intercultural tem como objetivo promover a educação segundo o reconhecimento do outro, pois a ocorrência de um diálogo entre os diversos grupos sociais e culturais, sob a perspectiva de construir uma sociedade mais democrática, conduz ao respeito e a valorização, que surgem a partir do reconhecimento das diferentes identidades culturais.

No que tange ao contexto escolar, de modo a motivar a interação entre os alunos e professores, são realizadas iniciativas que visam articular a interculturalidade com demais conhecimentos em sala de aula, para que possam ser utilizá-las além do ambiente escolar. Tal pressuposto decorre da compreensão de que “a cultura não é unicamente aquilo que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos” (EAGLETON, 2011, p. 185).

Nesse sentido, a educação intercultural faz parte dos processos de ensino e aprendizagem, pois é no desenvolvimento social do sujeito que o conhecimento da cultura do outro eleva a construção de sua própria identidade cultural, questões que incidem sobre os diferentes componentes curriculares. Especificamente a respeito do ensino de língua inglesa (LI), que cada vez mais tem recebido destaque em variados contextos educacionais, o livro didático de línguas é o principal aporte disponível para o professor. Sendo assim, esse material desempenha uma função relevante no processo de ensino e aprendizagem do idioma, além de assumir relevância como fonte para discussões que abranjam a interculturalidade.

Por essa perspectiva, observa-se que as discussões acerca de tal dimensão revelam-se pertinentes, principalmente quando o objeto do processo de ensino e aprendizagem são os idiomas, especialmente a LI que, devido sua difusão global, tem se consolidado como uma língua franca. Definido como, idioma “utilizado majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas e

não exclusivamente em interações que tenham como interlocutores privilegiados os falantes nativos” (GIMENEZ et al, 2015, p. 594), o inglês como língua franca (ILF) tem se configurado o meio de comunicação usado por diferentes falantes ao redor do mundo, extrapolando concepções que vinculam o idioma aos países em que é a língua materna (SEIDLHOFER, 2008). Atualmente, essa concepção do idioma tem impacto nos contextos educacionais de nosso país, porque essa perspectiva passou a ser adotada, explicitamente, pelo sistema educacional brasileiro, a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2018.

Tendo em vista esse cenário, a presente dissertação tem como objetivo geral analisar de que modos o inglês, enquanto língua franca (ILF) e suas relações com a interculturalidade, é abordado no livro do 6º ano da coleção *Way to English for Brazilian Learners*, adotada em 2020 no Ensino Fundamental fase II, da Educação Básica, da rede estadual de ensino do Paraná. Conseqüentemente, como objetivos específicos, esta pesquisa visa apresentar uma revisão acerca do conceito de ILF, bem como do conceito de interculturalidade, tendo em vista outros estudos desta natureza, que subsidiam a criação de um instrumento de análise do material didático.

A pesquisa justifica-se pelo fato de que, a partir da alteração mais recente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – BRASIL, 2016), o sistema educacional brasileiro oficializou o inglês como a primeira opção de língua estrangeira (LE) dos currículos. Tal normativa incidiu na elaboração BNCC (BRASIL, 2018), a qual adota o conceito do ILF, perspectiva que aponta para a descentralização do padrão do falante nativo. Essa orientação traz implicações acerca das variedades e registros dos idiomas a serem explorados pelos materiais didáticos, o que impacta diretamente na dimensão da interculturalidade no ensino de inglês.

Desenvolvida no Programa de pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Pato Branco, a presente dissertação vincula-se à área de concentração “linguagem, cultura e sociedade”, na linha de pesquisa “linguagem, educação e trabalho”. Destaca-se que, os principais conceitos que o estudo explora, a interculturalidade e ILF, situam-se em relação direta com os interesses de pesquisa do Programa e, de modo especial, articulam-se com a educação linguística desenvolvida nas escolas do Paraná, o que implica necessariamente o escopo do trabalho docente.

Diante da contextualização apresentada, a dissertação está organizada em quatro partes diferentes. No capítulo um, é discutida a relação entre a língua e

linguagem, ensino e aprendizagem, de modo a situar também o conceito de cultura e as suas relações com a concepção do conceito de interculturalidade. No capítulo dois, é contextualizado o LD, sua história e sua importância no ensino de LI. Em seguida, no capítulo três, são apresentados os aspectos metodológicos do estudo, em especial, a construção do instrumento de análise elaborado para a pesquisa. No capítulo quatro, é apresentada a análise das unidades do LD do 6º ano do Ensino Fundamental fase II, *Way to English for Brazilian Learners*. Para encerrar, as considerações finais apresentam a síntese dos principais achados desta investigação.

CAPÍTULO 1 – PRINCÍPIOS TEÓRICOS

Considerando que o LD de LI se configura como objeto de análise deste estudo, tornam-se fundamentais as definições dos principais conceitos adotados para a presente pesquisa. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo apresentar e entender as relações entre a língua e a linguagem, culminando na conceituação do que seja ILF. Em seguida, são discutidas as definições de cultura e interculturalidade, de modo a relacioná-las ao conceito de ILF. Por fim, tais preceitos são situados em relação aos documentos norteadores do ensino de inglês no Brasil.

1.1 LÍNGUA E LINGUAGEM

Saussure (2008, p. 7) considerado o “pai” da linguística moderna, concebida como “a ciência que se constituiu em torno dos fatos da língua”, apresenta conceituações basilares para a discussão que aqui se apresenta. Compreende-se que a língua e a fala são partes constituintes e fundamentais da linguagem, pois a linguagem é a realização total de suas funções, portanto, a língua e a fala se realizam totalmente quando a linguagem é construída. Todas as suas manifestações, sejam elas físicas, fisiológicas e psíquicas, entram no momento da comunicação verbal e são produtos da linguagem (SAUSSURE, 2008).

Saussure é conhecido como um teórico estruturalista e que faz uma distinção entre: *Langue* (língua) e *Parole* (fala), a primeira mostra-se como um sistema estruturado, que é herdado pelos sujeitos. Trata-se de uma concepção um tanto mecanicista, a qual defende que a língua assim delimitada é de natureza homogênea: “constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas” (SAUSSURE, 2008, p. 23).

Nesse sentido, Saussure (2008, p. 17) argumenta,

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios. Ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria

de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade (SAUSSURE 2008, p. 17).

De uso particular, a fala é “ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1) as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2) o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações” (SAUSSURE, 2008, p. 22). Apesar de bastante relevante para os estudos da linguagem, atualmente essa concepção demonstra-se restrita, pois não considera os aspectos contextuais fundamentais para os processos de constituição e usos da língua.

Segundo Bakhtin (2014, p. 74), “a língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção, que se materializa sob forma de atos individuais de fala”, ou seja, a língua é elemento fundamental dos atos de fala, no sentido de toda a atividade de linguagem. Para Bakhtin, que subsidia as principais discussões contemporâneas sobre o tema, a língua é uma realidade viva, inseparável de seu ideológico, por isso, não pode ser analisada isolada dos atos de fala. Nas interações, Bakhtin afirma que:

Para o interlocutor o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto formal da linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece idêntico (BAKHTIN, 2014, p. 96).

Na verdade, para o sujeito, o que realmente importa é o que a linguagem permite tornar-se compreensível naquele dado contexto, o que possibilita expressar-se de modo adequado às condições da situação concreta de interação social. Porém, o sujeito também precisa negociar com seu interlocutor, que precisa compreender o ato de fala em seu contexto. Por conseguinte, as enunciações são utilizadas em situações concretas, pois todo o ato enunciativo é “um puro produto da interação social” (BAKHTIN, 2014, p. 123). Sendo assim, temos o sentido de língua pela perspectiva da linguagem como prática social.

Assim, é por meio da linguagem, de modo especial das línguas, que as relações sociais acontecem. É por meio da linguagem que as pessoas transmitem informações, sentimentos, criam arte e ciência, partilham de sua cultura em suas diferentes formas, seja por meio de textos orais ou escritos.

Segundo Souza (1994, p. 21), “é na linguagem, e por meio dela, que construímos a leitura da vida e da nossa própria história. Com a linguagem somos capazes de imprimir sentidos”. Assim, compreende-se a linguagem por meio de diversas maneiras de comunicação, imagens, gestos, palavras, textos, também, como constituinte da produção histórica do ser humano, é com ela que a sociedade constrói suas maneiras de pensar e agir em meio aos outros, e reconhece a realidade em que está inserida.

Sob essa perspectiva, a linguagem torna-se tudo aquilo que permite o exercício da interação, da comunicação entre sujeitos. A linguagem é amplamente definida em seus diversos aspectos e formas e, também, é composta de irregularidades, pois é utilizada em seus contextos de necessidade, por vezes fugindo às regras gramaticais, importando-se amplamente com a interação social.

Quando uma criança nasce, a língua não é lhe entregue pronta e em sua materialização de fala, com seus usos na linguagem. A língua, como Bakhtin (2014) afirma, não é recebida pelos sujeitos pronta, mas sim:

eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar [...] os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2014, p. 111).

Com o passar do tempo, a criança adentra nas relações verbais e sua consciência toma conhecimento de como fazer uso da língua para a comunicação verbal. Os sujeitos começam a utilizar a linguagem quando estão imersos em relações sociais, que partilham da mesma língua materna.

Portanto, a língua se constitui em processos dialógicos nas práticas sociais e, ao mesmo tempo, ela compõe as práticas sociais. Assim, a interação verbal torna-se parte fundamental da língua, que se entende construída em um processo evolutivo do desenvolvimento do sujeito. Logo, a língua torna-se um dos principais instrumentos da mediação entre indivíduos.

Compreende-se que a linguagem surgiu da necessidade de mediação entre sujeitos no e com o mundo ao seu redor. Vigotski (2000, p. 11) corrobora essa conceituação ao afirmar que, “a linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão”. Nesse sentido, compreende-se que a principal função da linguagem é essencialmente a de mediar as relações sociais.

Tendo em vista a globalização como processo que caracteriza e permeia as relações sociais, econômicas e culturais na contemporaneidade, torna-se indispensável o entendimento acerca de implicações desse fenômeno para a definição de língua e linguagem.

Segundo Kumaravadivelu (2006, p. 131), no mundo globalizado as interações entre os indivíduos estão cada vez mais intensas e imediatamente interligadas através da comunicação, de modo que, como “nunca ocorreu antes”, as diferentes tecnologias da comunicação são os aspectos distintivos desta dinâmica, pois “a internet se tornou o motor principal, que está dirigindo os imperativos da economia, assim como as identidades culturais/linguísticas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131).

Inevitavelmente tais processos incidem sobre os saberes desenvolvidos nesse contexto, de modo que pesquisadores, professores e estudantes em formação terão de lidar com as demandas deste mundo globalizado, nas variadas áreas de atuação (KUMARAVADIVELU, 2006).

No que se refere à formação de professores de LI, tendo em vista a vinculação da difusão do idioma à dinâmica globalizada, a Linguística Aplicada (LA), como campo do conhecimento, tem problematizado o ensino e aprendizagem de línguas na contemporaneidade.

Considerando o campo do saber ao qual o presente estudo se vincula, temos a LA como área que congrega os conhecimentos produzidos no ensino de LI e, por consequência, à formação de professores. Tendo em vista a vinculação da difusão do idioma à dinâmica globalizada, a LA tem cada vez mais problematizado o ensino e aprendizagem de inglês na contemporaneidade. Isso porque, conforme Moita Lopes (2006, p. 22), essa área contempla estudos que dizem respeito “ao impacto produzido nas ciências sociais e nas humanidades, acarretando profundos questionamentos sobre os conhecimentos produzidos e tentando explicar as mudanças contemporâneas que vivemos”. Desse modo, percebe-se que são necessárias teorizações sobre o ensino de inglês, que possam dialogar com o mundo contemporâneo (MOITA LOPES, 2006).

A LA, concebida como campo do conhecimento inter ou transdisciplinar (PENNYCOOK, 2006), dedica-se a explorar o uso da linguagem em contextos sociais. Sendo assim constituída pelos campos de pesquisa sobre a linguagem, a educação, o ensino e aprendizagem de línguas, as dinâmicas sociais e culturais que permeiam essas interações, de modo que possa “contribuir para que teorias linguísticas ou

diversas teorias de outras áreas do conhecimento, possam se desenvolver com o objetivo de aperfeiçoar os próprios modelos didáticos da LA” (CAVALCANTI, 1986, p. 7).

Recentemente, estudiosos dessa área têm se dedicado a discussões que situem o ensino e aprendizagem de línguas na complexa dinâmica essencialmente política, que permeiam as práticas sociais e, por consequência, os usos da linguagem. Tal vertente é denominada Linguística Aplicada Crítica (LAC).

A LAC tem como objetivo capacitar novos conjuntos de perguntas e interesses que abrangem aspectos que ainda não haviam sido considerados, tais como identidade, ética, desigualdade, alteridade, entre outros, passam a assumir centralidade nas pesquisas da área (PENNYCOOK, 2006). Trata-se de uma abordagem variável e de mudança para os estudos da linguagem em diferentes contextos, ao invés de ser abordada como um método, bem como teorias são dinâmicas e flexíveis (PENNYCOOK, 2006). Isso quer dizer que a LAC, além de ser um modelo híbrido de pesquisas, é também algo mais dinâmico que permeia as diversas áreas de estudo.

Assim, tanto o ensino quanto as pesquisas voltadas a essa vertente devem pautar-se em aspectos plurais, múltiplos e emergentes, que possam oportunizar o pensamento crítico por parte dos que estão ensinando e aprendendo idiomas. O autor ainda salienta, que “tal ideia sugere um sentido mais ilícito de atravessar fronteiras proibidas, e talvez, no processo, começar a derrubar cercas disciplinares” (PENNYCOOK, 2006, p. 73).

Por meio da interdisciplinaridade, a área da LAC passa a pensar a partir de um olhar mais politizado, voltado aos aspectos ideológicos e culturais de modo a desvelar processos de silenciamento, apagamento, opressão e discriminação que podem estar naturalizados nas práticas sociais. Nesse sentido, a reprodução cultural que acontece em sala de aula, a partir de ferramentas como o LD, precisa se concentrar ainda mais em apresentar aspectos como a valorização mútua entre as culturas, por exemplo.

Ademais, o autor afirma que, em alguns momentos, a construção das interações dentro da sala de aula é vinculada à diferentes contextos de socialização e, muitas vezes, davam acesso a formas de conhecimentos de apenas uma classe social limitada (PENNYCOOK, 2001). Não só as relações em sala de aula, mas

também alguns livros didáticos que carregam mensagens culturais ideológicas, nas quais os alunos são expostos a apenas uma cultura de LI.

No que tange ao estudo aqui apresentado, é importante situar que as análises sobre os materiais didáticos utilizados na aula de LI estão alinhadas aos interesses da LAC. Sobre isso, Pennycook (2001, p. 124) afirma que, “os livros didáticos são uma representação do capital cultural e linguístico”¹, e esse capital não pode ser compreendido como algo que os sujeitos simplesmente possuem, mas algo que tem diferentes valores em contextos variados, que pode ser mediado pelas relações de poder e de conhecimento de acordo com o contexto social. Como suporte para aulas de LI, o LD torna-se a materialização do idioma a fim de situar o ensino e a aprendizagem da língua de forma mais palpável, e pode ter potencial de assumir um viés crítico.

Sob essa ótica, muitas vezes, as coleções utilizam fotos que mostram estilos de vida, histórias e diálogos que representam um conteúdo cultural que não está relacionado à realidade do aprendiz. Não só o LD, mas a sala de aula faz parte do mundo e, assim, o que é utilizado em sala de aula pode ter significados de fora e interpretações de dentro. Essas interpretações e significados surgem a partir das complexas relações entre as culturas em sala de aula. Sobre isso, Pennycook salienta que:

A língua que ensinamos, os materiais que usamos, a forma como dirigimos nossas salas de aula, as coisas que os alunos fazem e dizem, tudo isso pode ser visto como termos sociais e culturais e, portanto, de uma perspectiva crítica como, as questões sociais, políticas e políticas culturais (PENNYCOOK, 2001, p. 129)².

Desse modo, compreende-se a sala de aula como um lugar no qual os alunos constroem e mudam suas identidades. Expandindo a perspectiva cultural no ensino, possibilita ao aluno relacionar o que ocorre em sala de aula com a sua realidade social. Em decorrência disso, é possível notar a importância de as diversas culturas serem trabalhadas em sala de aula, a partir do LD ou de outras ferramentas que o docente utilizar.

A partir dessa perspectiva, a pesquisa em LD torna-se significativa ao analisar como ocorre a relação entre as culturas apresentadas nesse material, e a sua relação

¹ Textbooks as a representaion of cultural/linguistic capital.

² The language we teach, the materials we use, the way we run our classrooms, the things students do and say, all these can be seen in social and cultural terms, and thus, from a critical perspective as social political and cultural political questions.

com o ensino e aprendizagem da LI. Assim, torna-se necessário relacionar como essas discussões sobre língua e linguagem dialogam com os entendimentos acerca da LI na contemporaneidade, bem como suas implicações para o ensino. Nessa perspectiva, a próxima seção irá abordar a LI na atualidade.

1.2 LINGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE

Para compreender o papel desempenhado pela língua inglesa na contemporaneidade, é importante o reconhecimento dos processos que marcam o período em que vivemos, de modo especial, a dinâmica da globalização. Segundo Steger (2003, p. 13 *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130), a globalização pode ser definida como:

Uma série de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao passo que, ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante.

A partir disso, podemos compreender que a comunicação eletrônica mediada pela internet é o elemento fundamental para a globalização em seu atual momento, pois “ela se tornou o motor principal, que está dirigindo os imperativos da economia, assim como as identidades culturais/linguísticas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130). Ademais, esse avanço tem promovido maior interação entre as pessoas de diferentes culturas e línguas.

Nesse processo, o inglês tem notoriedade, sendo utilizado como língua para mediação de diferentes intercâmbios em escalas globais. Levantamentos³ realizados sobre as línguas mais utilizadas nas interações via internet apontam que a LI ainda ocupa o primeiro lugar, adotada por cerca de 1/4 dos usuários da rede.

Dada sua difusão global, o inglês pode receber várias denominações e conceituações, as quais incidem em implicações no processo de ensino aprendizagem. Conforme Pallú (2013, p. 43):

³ Levantamento realizado pela Internet World Stats, site especializado em estatísticas sobre o uso da internet no mundo, apresenta as 10 línguas mais utilizadas na rede mundial de computadores até março de 2020. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/262946/share-of-the-most-common-languages-on-the-internet/>. Acesso em: 06 maio 2020.

Olhar para a formação discursiva da globalização, a fim de possibilitar um entendimento maior sobre a proporção de atuação de seus enunciados, requer perceber o inglês como um desses acontecimentos discursivos, na medida em que o inglês representa atualmente o discurso que tem colaborado para a propagação da globalização.

Segundo Jordão (2014, p. 14), o uso de um ou de outro termo em relação ao inglês está relacionado a uma série de “investimentos epistemológicos e ontológicos” que tem a necessidade de serem explorados”. Com o intuito de compreender as diferentes funções sociais atribuídas à LI, torna-se relevante a discussão acerca das terminologias.

Frente ao cenário atual, quase como um dever, o inglês tornou-se uma língua a ser aprendida por todos. Amparando-se nas inúmeras afirmações de que o inglês seria a língua fundamental para o sucesso profissional, observamos que “um número cada vez mais crescente de escolas e institutos de línguas em praticamente todos os continentes, vêm consolidando essa imagem” (SIQUEIRA, 2015, p. 234).

Devido a isso, compreende-se que todas as terminologias e conceituações têm sua determinada relevância em seu específico contexto de uso. Além disso, é preciso ter cuidado ao referir-se às nomenclaturas, pois cada uma tem suas características em seus diversos contextos de ensino e aprendizagem de LI. Ademais, o processo de expansão do inglês no mundo ainda se encontra em constante desenvolvimento, logo, originando diferentes conceitos a cada instante.

Para compreender essa expansão do inglês, é relevante tomar a discussão proposta por Kachru (1985 *apud* PALLÚ, 2013). O autor “ilustra a distribuição da expansão geográfica do inglês no mundo em três círculos concêntricos: o Círculo Interno, o Círculo Externo e o Círculo em Expansão” (PALLÚ, 2013, p. 50). Essas três categorias têm como objetivo explicar o uso do inglês no mundo. Respectivamente, fazendo uso de paráfrase, as três categorias são definidas por Pallú (2013) da seguinte maneira: O Círculo Interno (*Inner Circle*) abrange países que possuem a LI como sua língua materna, como exemplo os EUA, a Inglaterra e a Austrália. Assim, esse é o círculo que define os falantes nativos do inglês, e o uso do inglês em todos os domínios culturais.

O Círculo Externo (*Outer Circle*) aborda os países que possuem o inglês como sua segunda língua por motivos históricos e culturais, como exemplo a Índia, Singapura e Nigéria. Logo, segundo Kachru (1985 *apud* ALVES; SIQUEIRA, 2016, p. 417) estes países são vistos “como implementadores da norma (*norm developers*),

pois se encontram no processo de desenvolver suas próprias variedades, os novos ingleses”.

Por conseguinte, o Círculo em Expansão (*Expanding Circle*) são os demais países do mundo que aprendem o inglês como uma LE, como exemplo o Brasil, a Alemanha e o México.

As categorias apresentadas por Kachru (1985 *apud* PALLÚ, 2013) permitem abranger as relações do inglês em sua expansão mundial. Ademais, essa perspectiva “permite uma alusão a sentidos de inclusão e exclusão do inglês, mediante a percepção do papel dos falantes em relação à constituição de seu processo de aquisição” (PALLÚ, 2013, p. 51). Ainda segundo Pallú (2013) a disseminação do inglês ao redor do mundo se modifica de acordo com as novas utilizações e variedades da língua, adotados por falantes espalhados pelo mundo.

Diante disso, é possível compreender que existe uma diversidade imensa de como tratar a LI, em trabalhá-la em sala de aula e se referir à esta língua. Para Graddol (2006), o conceito de **Inglês como Língua Estrangeira (ILE)** é definido por tomar como fundamental “a importância de aprender sobre a cultura e a sociedade dos falantes nativos; enfatiza a metodologia no aprendizado efetivo; a importância de imitar o comportamento do idioma do falante nativo”⁴ (GRADDOL, 2006, p. 82).

Sendo assim, na perspectiva do ILE, o aluno estranho à essa língua luta para conseguir a aceitação da comunidade da língua-alvo. O aluno é concebido como um “turista linguístico”⁵ (GRADDOL, 2006, p. 83), pois esse tem autorização apenas para visitar e/ou transitar pela língua, sem direitos à pertencimento e ainda precisa respeitar como superiores aqueles que falam a língua-alvo.

O ILE tem como foco a precisão gramatical que o aluno precisa dominar ao aprender essa segunda língua. Além disso, os aprendizes precisam alcançar a pronúncia de um *nativespeaker-like* (GRADDOL, 2006). Nesse sentido, é preciso refletir que conseguir atingir a pronúncia de um falante nativo pode ser algo muito distante de alguém que aprende o ILE, pois apesar da repetição e do treino com a fala, o sotaque de sua língua materna continua em evidência.

⁴ EFL tends to highlight the importance of learning about the culture and society of native speakers; it stresses the centrality of methodology in discussions of effective learning; and emphasizes the importance of emulating native speaker language behavior.

⁵ Linguistic Tourist.

Logo, a meta de se alcançar a pronúncia igual ao de um nativo torna o anseio pela proficiência linguística algo quase que inalcançável para pessoas que aprendem a língua como estrangeira, especialmente pelo fato de que não possuem contextos cotidianos imediatos para praticar este idioma.

A perspectiva do ILE pode causar um sentimento de frustração e incapacidade entre os alunos e professores, pois a proficiência na língua muitas vezes é inalcançável. O falar como um nativo é difícil para a grande maioria dos aprendizes, conseqüentemente, quando os alunos tentam alcançar essa fala próxima a do nativo acontece essa insuficiência de ensino e aprendizagem, tanto para eles como para os professores.

Por outro lado, a conceituação do **Inglês como Língua Internacional (ILI)**, é apresentada como “um paradigma de pensamento, pesquisa e prática, com o objetivo maior de enfatizar as variedades de usos de inglês no mundo” (PALLÚ, 2013, p. 55). O ILI reforça a interação de todos os falantes do mundo, independentemente de suas nacionalidades e línguas maternas, e remete à necessidade do inglês para a comunicação internacional. Nesse sentido, não se pode ignorar o fato de que, o inglês compreende as diversas interações culturais a partir da língua possível de ser adotada e compreendida por diferentes falantes no mundo, não apenas nas suas especificidades gramaticais, vinculadas a variedades nativas.

Ao associar o inglês com a expansão ao redor do mundo, também identificamos a terminologia do **Inglês como Língua Global (ILG)**. Segundo Crystal (2003), uma língua atinge o status de língua global quando se considera o número de pessoas que a falam e utilizam, e a LI tem-se difundido amplamente ao redor do mundo, com um número expressivo de falantes.

Nessa perspectiva, há o entendimento de que o inglês se configura como uma língua única, e que existe a possibilidade de seu compartilhamento como ferramenta fundamental para a comunicação entre as pessoas ao redor do mundo. Ou seja, parece indicar que, a diversidade e as constantes transformações do idioma não seriam aspectos relevantes nas interações ou nas atividades de ensino e aprendizagem.

Diante disso, “a adjetivação inclusiva ‘global’ enfatiza uma concepção homogeneizante e universalizante do idioma que, ideologicamente, tende a apagar as hibridizações emergentes do processo de desterritorialização do inglês” (PASSONI, 2018, p. 196).

A quarta terminologia a ser abordada nessa seção é a do **Inglês como Língua Adicional (ILA)**, a qual “trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22). Nesse sentido, compreende-se que a língua adicional surge a partir da relação que se estabelece com o domínio da língua materna, que é a língua que o sujeito já possui e outros idiomas que o indivíduo pode aprender.

Nesta perspectiva, “há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22). Por conseguinte, com o ILA, o sujeito conhece outras línguas (seja ela a segunda, a terceira língua, e assim por diante) em contato com a sua primeira língua. Em decorrência disso, a relação com as práticas sociais e vivências do sujeito são sempre colocadas em foco nas atividades de ensino e aprendizagem.

Já a perspectiva do **ILF** valoriza a dinâmica das relações de uso do idioma, sem que o modelo de proficiência tenha por base uma variedade nativa. Essa perspectiva, é tomada para explicar situações em que o idioma é escolhido por falantes de diferentes línguas nativas para a comunicação. Diante disso, segundo Seidlhofer (2008, p. 27), a LF é “geralmente concebida como uma ‘linguagem de contato’ entre pessoas que não compartilham nem de uma língua nativa comum e nem de uma cultura em comum”⁶.

Além disso, Friedrich e Matsuda (2010) afirmam que a existência de uma LF, língua que foi adotada como um idioma comum entre os falantes cujas línguas maternas são distintas, surge em espaços de intenso contato e relação social entre os indivíduos.

Segundo Pallú (2013, p. 64), o ILF “se relaciona somente aos povos que não são falantes nativos de inglês”. Porém, as interações do ILF fazem com que o entendimento desse fenômeno linguístico e, por consequência, as atividades de ensino e aprendizagem nessa perspectiva sejam muito mais ricas e democráticas. Ainda segundo a autora, o ILF inclui todos os falantes nativos e não nativos em diferentes contextos, mesmo que os não nativos possam não representar uma referência central para o ILF.

⁶ Lingua franca is generally conceived of as essentially “a ‘contact language’ between persons who share neither a common native tongue nor a common (national) culture.

Baseada em alguns autores, Pallú (2013) aponta que o fato de bilhões de pessoas falarem inglês em todo o mundo, fez com que os preceitos de ensino e aprendizagem dessa língua fossem repensados. A autora identifica algumas características essenciais do ILF, como, por exemplo, o inglês funcionar como uma língua de contato global e não como uma LE comum.

Além disso, Pallú (2013, p. 65) argumenta que “o ILF em sua versão atual considera a interação comunicativa entre os falantes dos três círculos de Kachru (1985)”, os quais foram citados anteriormente neste capítulo. Com isso, o ILF abrange uma concepção de língua que parte de contextos globais de uso e não dos preceitos da gramática normativa ou dos modelos padrões dos falantes nativos.

Importante destacar que, sobre ILF e a sua relação com aspectos interculturais, foco deste estudo, “o ILF sensibiliza para a escolha de conteúdos culturais presentes nos materiais de ensino” (PALLÚ, 2013, p. 66). Diante disso, o ILF valoriza a natureza intercultural da LI nos seus usos em comunidades multiculturais, assim, o seu objetivo pedagógico é desenvolver uma comunicação adequada para os diferentes contextos de utilização.

Algo a se destacar quando o inglês é a perspectiva da LF, é o alcance da inteligibilidade. A inteligibilidade é um conceito que fundamenta, principalmente, a comunicação entre os falantes e ouvintes durante um momento de interação utilizando uma LF. Logo, a “inteligibilidade vem do latim e significa entender, perceber [...] a inteligibilidade está no âmbito da clareza de uma mensagem, não mais importante do que a sua compreensão” (ANJOS, 2019, p. 56).

Kachru e Smith (2008, p. 69) afirmam que “a exposição à tantas variedades de inglês quanto possível, é o caminho para aumentar a probabilidade e o nível de inteligibilidade, compreensibilidade e interpretabilidade”⁷. Nesse sentido, os falantes de LI que estão expostos às interações com a língua têm a possibilidade de priorizar o aumento de sua inteligibilidade quando à compreensão do que ouve e, por consequência, aprimorar também sua clareza ao se comunicarem em inglês.

Ademais, Jenkins (2007 *apud* NELSON, 2012) aborda a inteligibilidade a partir do uso da LF e, segundo a autora, as características fonológicas são uma das condições para o sucesso da inteligibilidade entre os aprendizes e falantes de LI.

⁷ English speakers need as much cultural information and as much exposure to different varieties of English if they are to increase their levels of intelligibility, comprehensibility, and interpretability.

Diante das discussões e conceitualizações apresentadas nesta seção, destacamos que esta pesquisa se vincula à perspectiva do inglês como uma LF. Tal posicionamento reconhece a demanda da contemporaneidade por uma língua que possa ser compartilhada na interação entre os falantes, de modo compreensivo e inteligível.

1.2.1 Inglês como Língua Franca e sua relação com a cultura

Nesta seção, serão relacionados os conceitos de ILF e suas relações com a concepção de cultura a ser explorada no presente estudo. Tais reflexões são pertinentes, pois partimos do princípio de que “uma LF possui características bastante peculiares, principalmente no tocante ao componente cultural. Língua é cultura, é o seu espelho (SIQUEIRA, 2011, p. 98)”. Ao tomar como objeto de análise a coleção didática, adotada na Rede Estadual de educação no Paraná, será feita uma análise e discussão sobre como a perspectiva do inglês como uma LF é apresentada didaticamente nos livros selecionados.

Em um mundo globalizado, como no qual se vive hoje, a LI deixou de pertencer apenas a países falantes nativos. Nos dias de hoje, a LI é de pertencimento global, o número de falantes ao redor do mundo é extremamente significativo, mais de 750 milhões de pessoas falam inglês como uma LF. Isso prova que, o inglês foi a língua escolhida pelas sociedades para a comunicação entre povos de diferentes culturas.

Ademais, o inglês utilizado como LF possui “um caráter fluido e dinâmico nas interações e nos seus usos tão diversificados em praticamente todos os cantos do planeta” (GIMENEZ et al, 2015, p. 595). Torna-se uma língua de fácil acesso em toda a multiplicidade de contextos de uso. A perspectiva ILF preocupa-se com a sua utilização, seu propósito nos diferentes conceitos. Sobre os usos do ILF, Gimenez et al aponta para que:

Quanto mais familiar o contexto, menos língua se faz necessária e, portanto, as formas de ILF desempenham, em última instância, funções pragmáticas. No caso de interlocutores que não têm familiaridade entre si, as formas linguísticas empregadas cumpriam o papel de eliminar ambiguidades e garantir a comunicabilidade (2015, p. 601).

Nesse sentido, o uso e o ensino do inglês pela perspectiva de LF têm como objetivo compreender a função comunicativa da LI, seu papel nas relações sociais.

Como citado, os sujeitos que possuem familiaridade com a língua tendem a possuir mais facilidade na compreensão, enquanto os que não possuem a LI como materna, e/ou não tem facilidade, objetivam principalmente a comunicação.

Uma vez que, “as interações em ILF parecem ser cooperativas e ricas em apoio mútuo, essas possibilitam e se configuram como situações nas quais os participantes podem expressar a sua identidade e a sua bagagem cultural” (BORDINI; GIMENEZ, 2014, p. 16). Sob essa ótica, Jenkins (2015, p. 51) afirma que:

O ponto principal a ser observado aqui é, que o ILF, por mais conceituado que seja, não é apenas um fenômeno altamente complexo, mas também sua diversidade está constantemente aumentando à medida que mais pessoas de diferentes origens linguísticas se envolvem em comunicação intercultural usando o inglês como um de seus meios⁸.

Diante dessa perspectiva, compreende-se que cada vez mais o ILF vai sendo elemento fundamental para as comunicações e trocas culturais. Devido à sua diversidade, o inglês começa a ser útil para o fenômeno da globalização, compartilhando a cultura que carrega. Visto que, nos dias de hoje, vive-se momentos de transições culturais e, assim, as pessoas estão mostrando a importância do respeito à diversidade.

Com isso, as relações entre as culturas, fazendo uso de uma mesma língua, têm como intuito a valorização das culturas que permeiam a sociedade. Tendo em vista que, nesse contexto compreendemos que o respeito à diversidade é imprescindível, pois, sabe-se que as relações sociais “estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos” (CANDAU, 2008, p. 51).

Surgem então os diálogos interculturais, nos quais há o compartilhamento de culturas pela relação social entre os sujeitos. Essa perspectiva abordada a partir da LF “quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAU, 2008, p. 52). Sendo essa, uma educação que possibilite as relações culturais e que o aluno seja capaz de lidar com conflitos entre os grupos sociais. Construindo assim, a interculturalidade com

⁸ Key point here is that ELF, however conceptualized, is not only a highly complex phenomenon, but also one whose diversity is currently constantly increasing as more people from different language backgrounds engage in intercultural communication using English as one of their mediums.

vista à valorização dos diferentes grupos por meio da LI como LF, dimensão que deve ser considerada em sala de aula nas atividades e materiais que fazem a mediação do processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito ao papel do ILF na comunicação intercultural, Alves e Siqueira (2016, p. 413) afirmam que “o inglês hoje, como causa e consequência da globalização, serve como o meio mais comum para a comunicação internacional e, principalmente, intercultural”. Nesse sentido, falar em inglês para se conectar com o mundo, tornou-se algo imprescindível.

Desse modo, a definição de uma LF não é estanque, pois “especialmente nas trocas interculturais faladas, a escolha do idioma não é considerada fixa, mas frequentemente negociada on-line e determinada por contextos situacionais específicos” (HÜLMBAUER; BÖHRINGER; SEIDLHOFER, 2008, p. 29)⁹. É compreensível que, devido ao fato de a LI ter se tornado uma língua de pertencimento mundial, esta tem historicamente se consolidado como LF atualmente.

Portanto, a globalização e a crescente necessidade de comunicação nos negócios, na tecnologia e nas viagens, entre outros campos, estimularam um número crescente de falantes não-nativos usando o inglês para comunicação internacional (PEDERSON, 2011), crescendo assim, a inegável necessidade do ILF.

1.3 CULTURA E INTERCULTURALIDADE

Definir o que seja “cultura” é uma tarefa complexa. Nos últimos anos, o termo “passou a ser utilizado para se referir a tudo o que seja característico sobre o modo de vida de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social” (HALL, 2016, p. 19). O compartilhamento dessas características faz com que indivíduos pertençam a uma mesma cultura.

Segundo Kramsch (2017), de modo bastante genérico, cultura costuma ser conceituada com foco em “comportamentos, comidas, celebrações e costumes típicos do grupo dominante ou do grupo de nativos da língua que é mais evidente aos olhos de um estrangeiro (KRAMSCH, 2017, p. 143)”.

Nesse sentido, a cultura “também diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos – o compartilhamento de significados” (HALL, 2016, p. 20), isso é, os

⁹ Especially in spoken intercultural exchanges, the language choice is not considered fixed, but often negotiated on-line and determined by particular situational contexts.

indivíduos pertencentes a uma comunidade têm a oportunidade de expandir e dividir suas características culturais com outros pertencentes a outras comunidades. Logo, expandir seus conhecimentos sobre outras culturas pertencentes a outras comunidades sociais.

Por essa perspectiva “a cultura pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico” (EAGLETON, 2011, p. 54), portanto, são as características que constituem um indivíduo ao longo de sua trajetória. Destacando que, o jeito que se vive em determinada comunidade, as práticas utilizadas no dia a dia, conhecer a cultura do próximo faz parte do desenvolvimento das pessoas.

O compartilhamento de aspectos culturais, de um determinado grupo social com outro grupo, é de extrema riqueza para o aprendizado sobre as diferentes características. Conhecer o próximo é, também, poder valorizar a cultura, os valores e os hábitos dele. Podendo assim, conhecer ainda mais a própria cultura, pois quando relacionar-se a outras, o indivíduo pode refletir sobre si mesmo.

Segundo Amorim (2001, p. 26), “para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final”. Ou seja, nesta pesquisa, é preciso afastar-se do objeto, da cultura diferente, para poder compreendê-la como alvo da análise. É necessário que aconteça o afastamento do que é familiar, para que o estranhamento aconteça através de pesquisa.

Diante disso, pode-se atribuir à alteridade “uma dimensão de estranheza porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento” (AMORIM, 2001, p. 26). Logo, a necessidade do afastamento do objeto de pesquisa, para que assim seja compreendido em sua totalidade. É preciso que, o pesquisador, afaste-se do objeto de pesquisa, para que conheça de fato a sua essência.

Acerca do compartilhamento de significados, compreende-se que “certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas” (CANDAU, 2008, p. 51). Ou seja, as raízes culturais de cada comunidade não fixam seus indivíduos em padrões determinados, visto que a cultura carrega sentidos e valores diferentes para cada indivíduo. Assim, não estática, a cultura constitui-se em uma relação dinâmica entre os indivíduos e os diferentes aspectos contextuais em que vivem e que permeiam sua construção.

Cada pessoa, no percurso da sua história de vida, constrói valores e sentidos diferentes uns dos outros. Ao compartilhar essas características diferentes, surgem a valorização e o respeito mútuo entre as culturas que compõem o mundo nos dias de hoje, de modo que “o respeito à cultura do outro pressupõe o reconhecimento de sua identidade cultural” (OLIVEIRA, 2011, p. 121).

No que tange ao conhecimento do outro, surge o conceito de alteridade. Quando estamos em contato com uma pessoa de diferente cultura, estamos perante o outro, e a capacidade que os sujeitos têm de se relacionar com o outro é que se chama alteridade. Assim, o sujeito só pode se reconhecer como indivíduo, e como pertencente a um grupo social/cultural, a partir do momento em que reconhece a existência do outro.

Segundo Kramsch (2017), nas interações promovidas em atividades de ensino e aprendizagem, sejam elas presenciais ou à distância:

[...] percebe-se que os alunos constroem a sua própria posição de sujeito e a posição de sujeito de outros por meio de perguntas que fazem e os tópicos sobre os quais escolhem conversar ou os que querem evitar. Essas posições de sujeito constituem, com o passar do tempo, uma prática discursiva que chamamos de ‘cultura’ (KRAMSCH, 2017, p. 145).

Conhecer a cultura do outro, não só faz com que os indivíduos se tornem conscientes das peculiaridades de sua cultura própria, mas também conhecedores dos conjuntos sociais que existem em sociedade. O intercâmbio entre as culturas acontece, em teoria, em prol da valorização, reconhecimento e respeito entre a sociedade, que é composta por diversas culturas distintas.

Devido a isso, é possível entender que “a cultura é inerente ao existir humano e faz parte do seu processo histórico de humanização, ou seja, o ser humano ao criar cultura faz a si mesmo e a sua história” (OLIVEIRA, 2011, p. 118). Assim, cultivando sua própria identidade e compreendendo o mundo criticamente a partir de suas ideias.

Durante o seu desenvolvimento, os sujeitos são capazes de construir suas próprias características culturais. Nesse sentido, os sujeitos constituem os grupos culturais, que se adaptam e se reconstroem a partir do compartilhamento de valores e hábitos. Graças a isso, se tem a cultura como um produto sócio-histórico do desenvolvimento humano. Dessa forma, “cultura é o significado que membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em um determinado espaço e tempo, durante a vida histórica do grupo” (KRAMSCH, 2017, p. 146).

É nesse contexto que surge o conceito de interculturalidade, usado para explorar a relação que ocorre entre as diferentes culturas, que tem ganhado notoriedade no cenário da globalização, intensificando a necessidade de comunicação entre as diferentes sociedades. Segundo Walsh (2001, p. 10-11), a interculturalidade é “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”.

Sob a perspectiva de formar uma sociedade mais democrática, a interculturalidade prevê o intercâmbio entre as culturas construída entre as pessoas, os conhecimentos e diferentes práticas culturais. Buscando assim, a solidariedade e a democratização entre as sociedades que compõem o mundo moderno. Em decorrência disso, “a perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAU, 2008, p. 52).

A educação intercultural faz parte dos processos de ensino e aprendizagem, pois é no desenvolvimento social do sujeito que o conhecimento da cultura do outro eleva a formação de sua própria identidade cultural. As relações em sala de aula podem ser utilizadas como ferramenta para a construção da consciência de suas raízes, uma vez que dentro de uma sala, diversas culturas podem ser encontradas entre os alunos, e a mediação entre elas pode ser realizada a partir do compartilhamento de suas características.

Para a promover a educação intercultural é necessário adentrar “no universo de preconceitos e discriminações que impregna – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos” (CANDAU, 2008, p. 53). De acordo com a autora, também é preciso disseminar o ensino da valorização entre as culturas existentes, eliminar o preconceito existente na sociedade a partir do intercâmbio entre as culturas, pois conhecer a si mesmo é, ao mesmo tempo, poder compreender e respeitar a cultura do outro (CANDAU, 2008, p. 53).

“A sala de aula é também um local onde os estudantes podem adquirir conhecimentos a partir dos processos de comunicação intercultural”¹⁰ (BYRAM, 1997, p. 66), ou seja, além de valorizar a cultura do outro, o aluno é capaz de conhecer, entender e aprender sobre as culturas distintas da sua. A educação intercultural se

¹⁰ The classroom is also the place where learners can gain knowledge of the processes of intercultural communication.

faz relevante para a aprendizagem em sala de aula, já que os conhecimentos podem ser explorados pela prática das relações sociais em sala de aula. A respeito disso, Candau e Russo (2010) afirmam que:

A perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, de modo especial, da perspectiva crítica, [...] de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos ético, epistemológico e político -, orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 167).

Nesse sentido, a educação intercultural não é apenas uma competência abordada no currículo escolar, é uma perspectiva que possibilita a construção da democracia, do respeito, da valorização cultural nas relações entre os sujeitos. Essa democratização, refere-se ao ato de tornar a cultura acessível à todos em sociedade, adotar uma democracia no sentido de tornar popular o conhecimento da cultura do próximo.

O trabalho que articula a interculturalidade em sala de aula é realizado através da motivação, do desenvolvimento da comunicação social entre os alunos e professores, para que possam utilizá-la fora do ambiente escolar. Em decorrência disso, compreende-se que “a cultura não é unicamente aquilo que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos” (EAGLETON, 2011, p. 185).

Além disso, é preciso pensar nos professores que irão apresentar a perspectiva intercultural em sala de aula, normalmente professores não nativos da língua. Se por um lado esses professores “têm a vantagem de terem aprendido a língua da mesma forma que seus alunos estão aprendendo”, é comum “muitos não se sentirem competentes o suficiente para ensinar uma cultura com a qual não estão familiarizados” (KRAMSCH, 2017, p. 135). Assim sendo, é necessário explorar o eixo da interculturalidade na formação desses docentes, para que não caiam na reprodução de estereótipos culturais promovidos pelos livros didáticos, os quais favorecem a permanência na zona de conforto da gramática e do vocabulário (KRAMSCH, 2017, p. 136).

A perspectiva intercultural rompe com a perspectiva essencialista das culturas e das identidades culturais, isso é, cada indivíduo possui especificidades diferentes e conforme são adaptados a ambientes distintos, podem alterar seus valores e sentidos. Assim, a interculturalidade “concebe as culturas em contínuo processo de elaboração,

de construção e reconstrução” (CANDAU, 2014, p. 38). Além disso, sabe-se que cada cultura tem suas raízes, porém essas raízes são históricas e dinâmicas, capazes de serem alteradas durante o processo de desenvolvimento pessoal.

Marin (2009) afirma que, “assumir a interculturalidade como perspectiva possibilita-nos o reconhecimento e a valorização de outros sistemas culturais, num contexto de complementaridade que possibilita a construção de um diálogo” (MARIN, 2009, p. 8). Nesse sentido, o diálogo construído entre as culturas é o que define a interculturalidade e a sua relevância nas relações sociais. A educação intercultural é uma ferramenta de extrema importância na transformação social e na construção de respeito, além da valorização das culturas que compõem a sociedade. Além disso, os “alunos aprendem não apenas a usar a língua corretamente e apropriadamente, mas a refletir sobre a sua experiência” (KRAMSCH, 2017, p. 139), uma vez que as línguas sempre estarão imersas em contextos que expressam relações interculturais.

Portanto, compreender a abordagem de ensino que tem como objetivo ser intercultural, é poder promover o diálogo de culturas, é possibilitar a compreensão da cultura do outro. Assim, a educação intercultural “é permitir que as nossas próprias experiências possam dialogar com as do outro” (SANTOS, 2004, p. 164). É sobre essa reciprocidade de diálogo entre as culturas que a interculturalidade se constitui.

1.3.1 Interculturalidade e a língua inglesa

Carregada de valores culturais, a LI torna-se a língua mais falada do mundo e, conseqüentemente, é pertinente a discussão acerca de o quê ou quais culturas disseminam-se por meio dela. Portanto, é fundamental que a cultura da LI seja exposta em sala de aula, para que assim ocorra o diálogo entre a cultura de quem está aprendendo essa nova língua e a cultura da LI, mediada pelos materiais didáticos utilizados em sala de aula.

Com o objetivo de promover o diálogo entre as culturas, a abordagem intercultural surge dentro das salas de aula. Nesse sentido, a interculturalidade pode ser evidenciada no ensino de línguas, justamente por centrar-se no desenvolvimento de conhecimentos (linguísticos) que estabelecem vínculos mais observáveis com diferentes culturas, que justamente permitem o diálogo entre elas.

Assim, compreende-se que a linguagem é fundamental na construção da cultura e, também, emerge nos diálogos culturais. Devido a isso, faz-se necessário

estabelecer a relação entre culturas, gerando consciência cultural junto a construção da identidade crítica de cada aluno. Em vista disso, conhecer o outro é poder conhecer a si mesmo com maior criticidade, formando a identidade cultural de cada cidadão.

Sobre a construção cultural, Kramsch (2014) esclarece que:

Uma determinada cultura não é realizada apenas por seus membros na forma de tais enciclopédias, mas enciclopédias, como dicionários, manuais de instruções, exames, práticas de criação de filhos e, hoje, redes sociais, estão constantemente criando e construindo a cultura pela qual as pessoas vivem¹¹ (KRAMSCH, 2014, p. 42).

Devido a isso, no ensino de LI na educação básica torna-se pertinente o desenvolvimento da percepção do aluno quanto a si mesmo, sobre o seu grupo cultural e em relação aos diferentes grupos. Nesse sentido, corroboramos a defesa de Kramsch (2014, p. 33) de que “a aquisição de cultura deve ser um objetivo desejável do aprendizado de idiomas”¹².

Os componentes culturais que permeiam a LI aparecem em forma de manifestações culturais e, isso, pode levar o aluno e à criação de estereótipos sobre essas outras culturas. Compreende-se que a hibridização da cultura (CANCLINI, 1995) colocou os sujeitos de diferentes lugares do mundo em contato, ajudando a construir características mistas em suas personalidades. Segundo Canclini (1995, p. 28):

[...] quando uma identidade é definida através de um processo de abstração de traços (linguagem, tradições, certos comportamentos estereotipados), geralmente há uma tendência de remover essas práticas da história da qual elas foram formadas. Conseqüentemente, um modo de entender a identidade se torna absoluto, e os modos heterodoxos de falar a língua, fazer música ou interpretar as tradições são rejeitados. Em resumo, acabamos selando a possibilidade de modificar a cultura e a política¹³.

Diante disso, grupos sociais diversos foram constituindo-se a partir da miscigenação de suas culturas, fazendo com que os aspectos regionais, e específicos

¹¹ A given culture is not only performed by its members in the form of such encyclopaedias, but encyclopaedias, like dictionaries, instruction manuals, examinations, child rearing practices and, today, social networking, are constantly creating and constructing the culture that people live by.

¹² Culture acquisition should be a desirable goal of language learning.

¹³ When an identity is defined through a process of abstraction of traits (language, traditions, certain stereotyped behaviors), there is often a tendency to remove those practices from the history of mixing in which they were formed. Consequently, one mode of understanding the identity becomes absolute, and heterodox ways of speaking the language, making music, or interpreting the traditions are rejected. One winds up, in short, sealing off the possibility of modifying culture and politics.

de cada cultura, deixassem de ser um aspecto determinante a respeito das identidades dos indivíduos em sociedade. Logo, é necessário que essa miscigenação seja trabalhada em sala de aula, mostrando aos alunos que suas identidades são construídas a partir de uma mistura entre aspectos de diferentes grupos.

Ainda, é preciso atentar ao fato de que conhecendo uma outra língua, que não a sua, o aluno concebe valorização à cultura dessa outra língua. Nesse sentido, cabe ao professor e a escola, utilizarem ferramentas possíveis em sala de aula para explorar a cultura do próximo com sentimento de valorização, expondo características que compõem os diferentes grupos sociais, pois o conhecimento de uma outra língua, não é meramente um acréscimo de vocabulário e compreensão gramatical.

Segundo Canclini (1995, p. 31) “a hibridação, é tratada como um processo de interseção e transação, e assim, é o que torna possível para a realidade multicultural, evitar tendências de segregação e tornar-se realidade intercultural”¹⁴. Nesse sentido, as políticas de hibridização podem auxiliar no trabalho democrático das diferenças sociais existentes no mundo, “de modo que a história não se reduza a guerras entre culturas”¹⁵ (CANCLINI, 1995, p. 31).

É possível afirmar que, nos dias de hoje, a expansão da LI traz novos desafios e expectativas para seu ensino. Além disso, “a LI vem sendo usada por mais pessoas e com mais objetivos que nunca” (SALLES; GIMENEZ, 2010, p. 26), pois a globalização trouxe essa necessidade de disseminar uma língua que pudesse facilitar a comunicação entre as sociedades.

Ademais, observa-se que “em um mundo de fronteiras e identidades cada vez mais fluidas, a aprendizagem de uma língua passa a ser a (re)definição de identidades e do modo como integramos às culturas que nos cercam e nos constituem” (SILVA, 2012, p. 38). A LI não se detém apenas a sintaxe e linguística, mas também a sua diversidade cultural em abranger várias culturas.

Compreende-se que os processos de globalização auxiliam nesse contato transcultural moderno, pois cria mercados mundiais, aumentando os fluxos de interações durante esses processos. Ademais, “a autonomia das tradições locais,

¹⁴ Hybridization, as a process of intersection and transaction, is what makes it possible for multicultural reality to avoid tendencies toward segregation and to become cross-cultural reality.

¹⁵ So that history is not reduced to wars between cultures.

promoveram uma variedade maior de hibridizações na produção, comunicação e estilos de consumo do que no passado”¹⁶ (CANCLINI, 1995, p. 35).

Diante disso, durante o processo da globalização, a LI tem cada vez mais se difundido como um idioma de ampla comunicação entre os diversos grupos sociais e culturais, que compõem o mundo, seja esta a sua língua materna ou não. Nessa perspectiva, a difusão global desse idioma tem se desvinculado dos países de onde ele é a língua materna e, em decorrência disso, há a expansão do entendimento de cultura que esse idioma passa a mediar.

1.4 ILF E INTERCULTURALIDADE NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO DE LI

É importante ressaltar que, os documentos norteadores da Educação Básica, para o segmento Ensino Fundamental II (o qual é o foco do estudo em questão), são: os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, desde o ano de 2018, a Base Nacional Comum Curricular. Nesta seção, far-se-á um breve reconhecimento dos conceitos que cada documento aborda sobre as relações culturais em sala de aula.

O sistema educacional brasileiro conta com diversos documentos norteadores da Educação Básica. Dentre eles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2018) é de grande relevância pois tem como principal função orientar a aprendizagem que os alunos precisam desenvolver nas escolas. Para este estudo, a BNCC torna-se imprescindível, pois o documento aborda um conceito de LI diferente de todos os outros documentos já publicados no Brasil. Além disso, a BNCC concebe a interculturalidade como um dos eixos norteadores do ensino, tendo como um dos seus objetivos proporcionar um bom desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos estudantes.

Na BNCC, publicada em 2018, a LI é apresentada como uma LF a ser ensinada em sala de aula. Como mencionado na seção anterior, o ILF é concebido como o meio de comunicação entre sujeitos que não possuem uma mesma língua

¹⁶ As well as the autonomy of local traditions, and have fostered a greater variety of hybridizations in production, communication, and styles of consumption than in the past.

materna. Ou seja, a LF é utilizada nas relações sociais de diferentes culturas e por meio dela acontece o compartilhamento de valores, hábitos e crenças de cada cultura. Nesse sentido, a BNCC traz conceitos sobre a LF que servem de suporte para que os professores tenham conhecimento dessa nova perspectiva, que será trabalhada na rede pública de ensino.

Apesar das diversas concepções que a LI possui, a BNCC “prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de LF” (BRASIL, 2018, p. 241). Ainda, afirma que:

Nessa proposta, a LI não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido [...] Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL, 2018, p. 241).

Diante disso, compreende-se que ainda há forte influência dos aspectos do ILE, porém a perspectiva do ILF abordada no documento da BNCC tem como objetivo utilizar o idioma em seu pertencimento de mundo, possibilitando assim “os usos da LI em seus contextos locais” (BRASIL, 2018, p. 242), não mais uma língua apenas da Inglaterra ou Estados Unidos da América, mas sim uma língua falada por todo o mundo. Além disso, o documento frisa as questões de os sujeitos se fazerem compreendidos em suas falas, e não fadados a priorizarem as regras gramaticais da língua pautada em padrões de variedades nativas.

Ademais, o documento aborda as questões interculturais que são envolvidas no uso do ILF:

Favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2018, p. 242).

Devido ao fato de que o ILF é utilizado por culturas diferentes, conseqüentemente, essas relações sociais são marcadas por processos em que se identifica a interculturalidade. Por conseguinte, os sujeitos envolvidos concebem o reconhecimento, valorização e respeito à cultura do outro, pois são práticas sociais que promovem a compreensão e reflexão sobre as diferenças entre suas culturas por

meio da língua em questão, o inglês. De acordo com o documento, esse aspecto do respeito mútuo, é algo que precisa ser trabalhado em sala de aula de LI.

Tratando da língua como uma construção social, ao assumir a perspectiva da LF, a BNCC destaca que a língua é “marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais”. Nesse sentido, o inglês torna-se “um bem simbólico para falantes do mundo todo” (BRASIL, 2018, p. 242), pois a língua passa a ser utilizada por todas as sociedades culturais, como meio de comunicação umas com as outras.

Além disso, a BNCC aborda a questão do *status* da LF de acordo com o qual é preciso compreender algumas crenças. E uma delas é a de que “não há um ‘inglês melhor’ para se ensinar, ou um ‘nível de proficiência’ específico a ser alcançado pelo aluno precisam ser relativizadas” (BRASIL, 2018, p. 242). Esse tipo de crença exige do profissional docente a sensibilização para as diferentes formas de expressão da língua e, em suas aulas, não se orientar pela existência de uma perspectiva homogeneizante da LI.

O documento aponta o sentido de que, para o ILF ser utilizado para a comunicação cultural, é preciso tratar os usos “locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico” (BRASIL, 2018, p. 242). Esse repertório deve ser analisado e disponibilizado ao aluno, para que ele possa fazer a observação da disponibilidade de recursos para a interação linguística. Ou seja:

o status de ILF implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística (BRASIL, 2018, p. 242).

Logo, um modelo idealizado não é priorizado quando a perspectiva é do ILF, por outro lado, a prioridade está no ensino e aprendizagem voltada para as práticas sociais que o idioma pode mediar, as quais implicam as culturas imbricadas nas interações em LI, na tentativa da comunicação e não da proficiência ideal da língua. O aluno terá a possibilidade de compreender a LI em todos os seus sentidos, não apenas em suas regras gramaticais.

No documento BNCC é abordado que “o tratamento do ILF, o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas” (BRASIL, 2018, p. 242). Aqui, o documento trata da desterritorialização do inglês, sem fazer menção aos autores que abordam essa perspectiva em seus estudos.

Nesse sentido, é interessante apontar que a BNCC tem como característica abordar os conceitos do inglês na perspectiva da LF, porém, acaba não citando nenhum dos autores precursores dessa abordagem. Como exemplo, o documento afirma que o status de ILF “implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência’ linguística” (BRASIL, 2018, p. 242), conceito esse abordado na seção anterior fazendo menção a estudiosos da perspectiva, tais como Gimenez et al (2015), Candau (2008) e Jenkins (2015).

O documento BNCC é dividido entre os segmentos de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para este estudo, o segmento focado é o do Ensino Fundamental, haja vista a coleção didática a ser analisada. Dentro dessa parte do documento, há cinco áreas de ensino: a área de Linguagens, a área de Matemática, a área de Ciências da Natureza, a área de Ciências Humanas e, a área de Ensino Religioso. Logo, para o estudo em questão, a área de discussão é a de Linguagens.

A área de Linguagens contempla o ensino de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e LI. Diante disso, o ensino de LI dentro do Ensino Fundamental aborda as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Como elementos fundamentais para a organização do ensino e aprendizagem de LI como LF, a BNCC contempla eixos organizadores propostos para o componente LI.

O primeiro é o eixo Oralidade que “envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da LI, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala)” (BRASIL, 2018, p. 243). Além disso, esse eixo incentiva o uso de gêneros orais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, dentre outros. Nesse sentido, o estudante tem a oportunidade de vivência e reflexão sobre os usos orais da LI.

O segundo é o eixo Leitura que “aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados” (BRASIL, 2018, p. 243), utilizando também a compreensão e

interpretação de gêneros textuais escritos em LI. As práticas de leitura em inglês, segundo o documento, promovem o desenvolvimento de habilidades de reconhecimento textual, de significação e reflexão dos temas tratados.

Ainda sobre o eixo Leitura, “as práticas leitoras em LI compreendem possibilidades de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 244). Por isso, os trabalhos de leitura possuem uma natureza interdisciplinar, a partir de práticas situadas, contato com o gênero textual, que corroboram para o desenvolvimento de leitura e escrita do aluno em LI.

O terceiro é o eixo Escrita e há dois aspectos a serem considerados, o primeiro é sua natureza processual e colaborativa que “envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão”. O segundo, o ato de escrever é concebido como prática social e “reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo” (BRASIL, 2018, p. 244). Nesse sentido, trata-se de uma escrita processual, iniciando com textos de poucos recursos até desenvolver textos mais elaborados.

O quarto é o eixo Conhecimentos Linguísticos que “consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita” (BRASIL, 2018, p. 245). Esse eixo tem como objetivo levar os alunos, de um modo intuitivo, a conhecer ainda mais sobre o funcionamento sistêmico do inglês. Isso, para além do que é certo e do que é errado, o intuito é levar o aluno a compreender os usos da LI, sua adequação no dia a dia.

O quinto é o eixo Dimensão Intercultural, dimensão enfocada neste estudo, o qual “nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção” (BRASIL, 2018, p. 245). Esse é o cenário do ILF, nele cabe o papel de compreender o inglês em todos os seus contextos de uso no mundo.

Segundo Candau (2008, p. 54), para a promoção de uma educação intercultural entre os alunos “é necessário promover a interação com os outros, para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido”, logo, é necessário que ocorra a interação entre as culturas para que os alunos possam conhecer melhor a sua própria cultura.

Nesse sentido, a perspectiva do ILF impõe novos desafios e prioridades no ensino, tais como “o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural” (BRASIL, 2018, p. 245). Portanto, nas escolas, o ILF será a possibilidade de reflexão e compreensão sobre a cultura do próximo, promovendo a valorização das diferenças existentes entre cada cultura.

Além dos eixos temáticos que organizam o ensino de inglês, há também seis competências específicas¹⁷ de LI para o Ensino Fundamental. Considerando o enfoque do presente estudo, os eixos temáticos que se relacionam mais diretamente à dimensão intercultural, destacam-se quatro itens. A **competência número um** afirma que o aluno precisa “identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da LI contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado” (BRASIL, 2018, p. 246).

Na **competência número três**, observamos que é necessário que os estudantes possam reconhecer “similaridades e diferenças entre a língua materna e outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação entre língua, cultura e identidade” (BRASIL, 2018, p. 246). Logo, é encontrada a possibilidade de o aluno poder reconhecer a diversidade linguística como um direito e, assim, valorizar os usos em diversos contextos.

No que tange à **competência número quatro**, o documento apresenta a preocupação em promover ao aluno a elaboração de “repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística” (BRASIL, 2018, p. 246). Tendo em vista, a diversidade como direito e poder valorizar os usos diversos, híbridos e multimodais que são encontrados nas sociedades contemporâneas.

Por fim, a **competência número seis** afirma que os estudantes precisam “conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na LI, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com

¹⁷ **Competência número dois:** Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social; **Competência número cinco:** Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

diferentes manifestações artístico-culturais” (BRASIL, 2018, p. 246). Assim, a valorização do outro torna-se algo extremamente rico e relevante na formação dos estudantes na Educação Básica.

Diante disso, percebe-se a relevância de o documento adotar o inglês como uma LF, pois apresenta uma língua que não pertence mais ao “estrangeiro” e sim a todos que a utilizam para comunicação. Nessa perspectiva, são acolhidos todos os usos da língua por falantes espalhados pelo mundo inteiro, com diferentes históricos culturais e linguísticos. Ademais, a presença do conceito da interculturalidade vinculada ao ILF na BNCC soma-se a este estudo, por prezar pelo compartilhamento dos diversos repertórios presentes na interação entre os sujeitos, em contextos de ensino e aprendizagem.

De certa maneira, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) (BRASIL, 1998) abordavam a educação intercultural em sala de aula. Um dos objetivos para o Ensino Fundamental abordados no documento é o de “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações” (BRASIL, 1998, p. 7), incentivando assim, as relações culturais dentro de sala de aula.

Ademais, um dos temas abordados nos PCNs é intitulado de “Pluralidade Cultural”, que tem como finalidade no ensino “desmistificar compreensões homogeneizadoras de culturas específicas, que envolvem generalizações típicas de aulas de LE (BRASIL, 1998, p. 48). Como exemplo destacamos que, os autores do documento abordam as crenças dos alunos sobre franceses ou ingleses serem de um jeito ou de outro, logo há a necessidade de diminuir modos como esses no contexto escolar.

Diante disso, o que se pode compreender das aulas de LI em sala de aula é “um ensino voltado para curiosidades culturais em que se enfatizam, em geral, somente elementos das culturas dominantes: a americana e a inglesa” (MARTINS, 2016, p. 196). Essas características podem ser encontradas em qualquer material didático de inglês, acontece então uma supervalorização da cultura americana e inglesa.

Segundo Martins (2016), esses materiais muitas vezes são importados de países como os Estados Unidos e a Inglaterra, cuja inquietação cultural se sintetiza a oferecer aos estudantes um padrão de vida, regras de comportamento e hábitos alimentares, costumes em festas de determinada classe social, nesse caso, a

dominante. Logo, se há esse privilégio sobre uma classe nos livros didáticos, esses materiais “falham em oportunizar o debate intercultural por não contemplar nem mesmo a diversidade cultural do país que se propõe a representar” (MARTINS, 2016, p. 197).

Diante disso, compreende-se que o problema de abordar apenas a cultura da classe dominante nos livros é o impedimento de que os alunos conheçam outros grupos sociais, dentre os milhares existentes no mundo. Portanto, “em um ambiente de aprendizagem de línguas, em especial a inglesa, é preciso que o cultural transponha os limites da própria cultura” (MARTINS, 2016, p. 198). O autor ainda afirma que:

[...] esse transpor e ultrapassar limites não quer dizer, necessariamente, uma apropriação da cultura estrangeira como sendo sua sem qualquer preocupação com a preservação de seus valores culturais próprios, mas denota simplesmente uma habilidade imprescindível de compreender o outro, estar aberto a novas maneiras de pensar e agir e respeitar seu modo de ser e viver (MARTINS, 2016, p. 198).

Explorar a cultura do próximo em sala de aula, não quer dizer impor essa cultura aos alunos, mas sim, promover a preservação e a valorização das suas próprias características culturais. Aprender a valorizar os seus costumes, conhecendo o costume do outro, é estar disponível a aceitar diferentes jeitos de pensar sobre o mundo, ter consciência de que todos os grupos sociais são constituídos de diferentes maneiras de aprender o mundo.

Assim, para que essas crenças culturais sejam ressignificadas, é preciso construir com os alunos “uma compreensão mais real do que é a complexidade cultural de um país e também uma percepção crítica das tradicionais visões pasteurizadas e unilaterais de uma cultura” (BRASIL, 1998, p. 48). É necessário que, os alunos compreendam que as relações culturais constituem uma sociedade de solidariedade e valorização, no contexto escolar ou não.

Além disso, os PCNs também já faziam menção ao ILF, afirmando que “se tornou uma espécie de LF, pois invade todos os meios de comunicação, o comércio, a ciência, a tecnologia no mundo todo” (BRASIL, 1998, p. 49). Sendo assim, usar a LI “para se ter acesso ao conhecimento em vários níveis” (BRASIL, 1998, p. 49). Logo, o acesso à essa língua possibilita o estudante a ligar-se à comunidade global,

podendo compreender, com maior facilidade, o seu papel como cidadão. Sobre a perspectiva intercultural, os PCNs afirmam que:

O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (BRASIL, 1998, p. 37).

Diante disso, o documento em questão abrange as relações culturais em sala de aula e, ainda, valoriza o intercâmbio sociocultural entre uma cultura e outra. Apontando ainda que, a compreensão intercultural possibilita a percepção das diferenças entre as culturas que compõem o mundo. Sob esse viés, compreende-se que “o inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana” (BRASIL, 1998, p. 65). Além do mais, a LI passa a ter uma percepção maior quanto a sua construção social e política dentro da sociedade, provando ainda que, a linguagem só se concretiza a partir de uma produção histórica e social.

Ademais, o documento traz que “a aprendizagem de LI não é só aprendizagem de formas e estruturas linguísticas; é, sim, uma experiência de vida, pois expande as possibilidades de se atuar discursivamente no mundo” (BRASIL, 1998, p. 38). Isso é, os documentos norteiam a educação que constrói um sujeito capaz de compreender as diferentes culturas que compõem a sociedade. Nesse sentido, o diálogo entre as culturas é de extrema relevância para que o aluno possa, não apenas compreender o sistema linguístico, mas também a cultura dessa língua.

Nesse sentido, os documentos não abordam países específicos de LI, deixando a brecha para que todos os lugares em que o inglês é falado sejam abordados em sala de aula. Além disso, o ensino e aprendizagem de LI refere-se também a importância para “o desenvolvimento integral do sujeito, devendo seu ensino adequar essa nova experiência de vida. Experiência essa que deveria significar uma abertura para o mundo, em outras culturas” (BRASIL, 1998, p. 38). Logo, novas culturas expostas em sala de aula são conhecimentos emergindo a partir de práticas de relação social, ou seja, possibilita ao aluno aprender com a cultura do outro, a partir do ensino da LI.

Como uma das mais importantes leis brasileiras relativas ao ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi aprovada em 1996 e sua versão mais atual,

devido a alterações significativas, é de 2016. A lei é composta por 92 artigos que tratam de normas que norteiam a Educação Básica no país. Sendo leis, esse documento estabelece a organização do sistema educacional brasileiro, indicando as principais características de cada etapa, bem como as responsabilidades da união, dos estados e dos municípios em relação ao direito essencial à educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Acerca da valorização das relações culturais, a LDB afirma que o ensino precisa ser ministrado com base em alguns princípios, sendo que um deles é a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996), por isso, expressar a cultura é um dos elementos básicos para o ensino e aprendizagem. Além disso, a lei afirma que, na disciplina de história “levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Em outras palavras, não só a cultura de outros países falantes de outras línguas que deve ser reconhecida, mas sim todas as culturas que constituem o Brasil. Principalmente a cultura afro-brasileira e indígena que se tornam obrigatórias no ensino fundamental e médio, nas redes públicas e privadas de ensino. Nesse sentido, percebe-se que os documentos aqui abordados, independente do ano de publicação e aprovação, corroboram com a prática cultural em sala de aula. Esses documentos, valorizam as relações culturais predispostas como deveres no currículo da educação básica.

Outro documento norteador da educação básica, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013). Esse documento é dividido entre os diferentes segmentos de ensino, no caso do estudo em questão, a unidade abordada será a das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Na seção sobre o histórico do Ensino Fundamental, o documento reforça o direito à educação como principal fundamento das Diretrizes, defende a oferta de uma educação com qualidade social, citando os princípios norteadores do Ensino Fundamental. Além disso, explora a trajetória do Ensino Fundamental obrigatório no país, abrange a população escolar e as múltiplas infâncias e adolescências, além de abordar o currículo para esse segmento.

Na seção do currículo para o Ensino Fundamental, o documento afirma que “cabe primordialmente à instituição escolar a socialização do conhecimento e a

recriação da cultura” (BRASIL, 2013, p. 112). Assim, o aluno precisa aprender não apenas as matérias escolares, mas também conhecer o movimento escolar, adquirindo familiaridade com a cultura da escola.

Ademais, de acordo com o documento, o conhecimento dos grupos sociais propicia ao aluno “desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal” (BRASIL, 2013, p. 115). Essa perspectiva do currículo leva ao reconhecimento das produções culturais, à valorização de cada grupo social e suas características.

Para complementar o ensino básico brasileiro, e de caráter normativo, a BNCC é um documento que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem desenvolver. Nesta seção serão exploradas algumas competências exploradas nesse documento, relacionadas à interculturalidade em sala de aula.

Desde a Constituição Federal de 1988 é discutida a relevância de construir uma Base Nacional Comum Curricular, no entanto esse documento só teve a sua primeira versão implementada no ano de 2015. Durante esse período, foram discutidos e implementados documentos como as Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares, a BNCC era apenas discutida.

A BNCC é um documento que teve diferentes versões, com melhorias e diferentes elementos nas aprendizagens, sua segunda versão foi lançada em 2016. Em 2017, foi homologada a versão final da Base Nacional Comum Curricular, e em 2018 ela foi discutida por profissionais, que contribuíram preenchendo um formulário e sugerindo melhorias ao documento. Em 2018, o documento foi homologado e disponibilizado para todas as escolas, contendo a base das aprendizagens previstas para toda a rede de ensino da Educação Básica. Desde então, as escolas de todo o Brasil, trabalham na reelaboração dos currículos de seus estados, para que a implementação da BNCC seja efetiva.

Esse documento é dividido em cinco capítulos: introdução, estrutura da BNCC, etapa da Educação Infantil, etapa do Ensino Fundamental e etapa do Ensino Médio. Como nesta pesquisa serão analisados livros didáticos do segmento Ensino Fundamental, será explorado o conteúdo que compõe esse capítulo.

No capítulo do Ensino Fundamental, contexto foco deste estudo, há as quatro áreas de disciplinas: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas. A

interculturalidade é abordada no capítulo que explora a estrutura da BNCC, pois é um conceito que norteia todas as competências de aprendizagem para a Educação Básica.

No que tange a perspectiva intercultural na educação, a BNCC considera que essa abordagem educacional promove “a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 193). Isso é, esse documento preocupa-se também com a construção de um sujeito que compreenda seu papel fundamental, de ser cidadão crítico em sociedade.

O favorecimento da educação intercultural é compreendido como a compreensão e a valorização das diferenças culturais e, também, como elas são construídas e produzidas nas práticas das relações sociais. Ademais, essa abordagem favorece ainda, a reflexão crítica sobre os diversos jeitos de enxergar e analisar o mundo, o mundo dos outros e o próprio (BRASIL, 2018, p. 242).

Na BNCC há eixos temáticos que norteiam a Educação Básica e, conforme já mencionadas, cada eixo tem suas especificidades. Como foco principal do estudo, no que tange ao eixo da Dimensão Intercultural o documento afirma que esse, “nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção” (BRASIL, 2018, p. 245). Assim, diferentes grupos sociais, com valores e culturas diversas, podem conviver nos processos de construção das suas identidades, abertas à novos conhecimentos sobre diferentes culturas.

Ademais, esse Eixo também traz reflexões sobre “aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de LI), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos” (BRASIL, 2018, p. 250). Além disso, apresenta a LI em dois aspectos: a LI no mundo, conhecimento sobre os países que possuem a LI como língua materna e/ou oficial; e a LI no cotidiano da sociedade brasileira, que estuda a presença da LI no cotidiano.

No que tange à LI, esse documento aborda uma “visão intercultural e ‘desterritorializada’ da LI – que, sofre transformações oriundas das identidades plurais de seus falantes –, é considerada também nas práticas sociais do mundo digital, com ênfase em multiletramentos” (BRASIL, 2018, p. 484). Ou seja, essa

desterritorialização da LI e, juntamente a alteração mais recente da LDB, agora o sistema educacional brasileiro deve obrigatoriamente ofertar o inglês. Por conseguinte, os PCNs tratavam de línguas estrangeiras em geral e a BNCC agora especifica que seja o inglês.

Sendo assim, conforme a LI é utilizada no cotidiano, vai sofrendo mudanças e adaptações que seus falantes constroem, isso é uma caracterização da sociedade contemporânea. Nesse sentido, conforme é abordado no documento, é possível observar a importância da LI nas mediações da comunicação nas práticas sociais e interculturais, sejam elas individuais e/ou em grupo. Assim, orientando a aprendizagem com foco na construção dos processos linguísticos dos estudantes, que serão capazes de atuar criticamente em sociedade (BRASIL, 2018, p. 484).

Além disso, a BNCC afirma que a partir da abordagem intercultural, nos momentos de aprendizagem de LI, os alunos são capazes de reconhecer o caráter dinâmico dessa língua e compreender as marcas identitárias que carrega. Podendo assim, ampliar suas experiências, entender formas de valorizar o mundo e de construir suas próprias identidades culturais.

O documento afirma que “trata-se também de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da LI, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global” (BRASIL, 2018, p. 485). Nesse sentido, a aprendizagem de LI na abordagem intercultural possibilita aos estudantes usarem a língua para se aprofundarem no mundo em que vivem, além de explorar novas perspectivas e obter informações, demonstrar ideias e valores, poder lidar com conflitos e outras opiniões, entre outras ações. Desse modo, eles expandem sua habilidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento.

Na BNCC, o Eixo da Dimensão Intercultural para o 6º ano é dividido em duas unidades temáticas que contém, cada uma, um objeto de conhecimento. A primeira unidade temática é “A LI no mundo” (BRASIL, 2018, p. 251), seu objeto de conhecimento é “Países que têm a LI como língua materna e/ou oficial” (BRASIL, 2018, p. 251). A segunda unidade temática é “A LI no cotidiano da sociedade/comunidade” (BRASIL, 2018, p. 251), seu objeto de conhecimento é a “Presença da LI no cotidiano” (BRASIL, 2018, p. 251).

As habilidades que compõem o Eixo da Dimensão Intercultural do 6º ano são caracterizadas por um código, em que cada letra e número têm um significado

específico. Os códigos iniciam pelas letras “EF”, que significam Ensino Fundamental, seguidos pelos números “06” - pois tratam de habilidades do 6º ano, e pelas letras “LI” que se referem à LI, ao final está o número da habilidade: “24”, “25” e “26”. Em todos os segmentos do Ensino Fundamental II, o Eixo da Dimensão Intercultural contém apenas estas três habilidades.

A primeira unidade temática, além de ter um objeto de conhecimento, contempla a primeira habilidade: “EF06LI24: Investigar o alcance da LI no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua)” (BRASIL, 2018, p. 251). E, a segunda unidade temática contempla mais duas habilidades: “EF06LI25: Identificar a presença da LI na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado; EF06LI26: Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de LI absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade” (BRASIL, 2018, p. 251).

CAPÍTULO 2 – O LIVRO DIDÁTICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar e entender a história do LD de LI no Brasil. Seguidamente, são discutidas as políticas públicas que norteiam o uso do LD no Brasil, principalmente o PNLD. Por fim, tais preceitos são situados em relação ao uso do LD em sala de aula de LI.

2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Para melhor compreensão e contextualização do objeto de estudo, nesta seção serão abordados os principais pontos da história do LD, em especial o de LI no Brasil. Tal discussão é relevante para a presente pesquisa, pois “de maneira simultânea à origem do ensino de línguas, nasceram os materiais criados e utilizados pelos professores em suas aulas” (MOTT-FERNANDEZ, 2014, p. 116), e assim esses deram origem aos livros mais sofisticados utilizados em sala de aula nos dias de hoje. Logo, “evoluíram dos materiais rústicos e insuficientes até chegarem aos sofisticados materiais que se encontram à disposição dos professores de LI atualmente” (MOTT-FERNANDEZ, 2014, p. 116).

Partindo de suas origens, “os primeiros livros didáticos da história eram escassos, desajeitados, difíceis para serem carregados e, também, para serem produzidos, já que eram copiados pelos escravos” (LIMA; SANTOS, 2011, p. 337). De acordo com Mott-Fernandez (2014), as primeiras aparições de livros didáticos aconteceram no ensino criado pelos jesuítas no século XVI ao XVIII. Nessa época, os livros para alfabetização eram recebidos no Brasil a pedido dos missionários, que eram provenientes da Europa.

Com “a instalação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro em 1808, as dificuldades de imprimir livros no Brasil diminuiriam e logo surgiram livros impressos em território nacional” (MOTT-FERNANDEZ, 2014, p. 117). Nesse sentido, as obras didáticas foram tomando forma de acordo com os privilégios de educação que a elite da época obtinha. Segundo Paiva (2009), antigamente os livros eram escassos e, principalmente no ensino de línguas, em função da falta disso, os métodos utilizados eram baseados em diálogos e ditados.

Por conseguinte, com relação ao ensino de LI, a importância de se ensinar inglês no Brasil “ocorreu pelo menos três séculos depois de seu descobrimento, visto que, antes do início do século XIX, o ensino que dominava era o ensino clássico do latim e do grego” (MOTT-FERNANDEZ, 2014, p. 116). Logo, o estreitamento das relações com o inglês aconteceu com a aproximação da marinha britânica, objetivando a distribuição de mercadorias em países como o Brasil (MOTT-FERNANDEZ, 2014).

Segundo Lima e Santos (2011, p. 334), “é válido lembrar que o ensino de língua francesa no Brasil tinha prioridade até então visto que, para acesso ao ensino superior era obrigatório conhecer essa língua”. Foi apenas a partir da década de 1930 que a LI ganhou força no Brasil, “por conta das tensões políticas presentes nessa época, em todo o mundo, que culminaram na segunda guerra mundial” (LIMA; SANTOS, 2011, p. 334).

Ademais, vale ressaltar que, no Brasil, especificamente, o ensino da LI passou a ser encarado como uma estratégia da Inglaterra e dos Estados Unidos para enfraquecer o prestígio internacional da Alemanha. Somente depois da segunda guerra mundial, é que se intensifica a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos e, por consequência, o apelo para se aprender inglês se tornou cada vez maior (LIMA; SANTOS, 2011).

É preciso compreender que “os primeiros livros didáticos foram as gramáticas e o conceito de língua se restringia ao de estrutura gramatical tendo como referência a língua escrita” (PAIVA, 2009, p. 18). Nesse sentido, compreende-se que o método da gramática e tradução começou a se tornar popular com a vinda dos livros para as aulas de línguas estrangeiras, pois eram mais frisadas as estruturas gramaticais a serem aprendidas. Segundo Leffa (1988), a metodologia da gramática e tradução “consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto, é dada através de explicações na língua materna do aluno” (LEFFA, 1988, p. 4).

Sobre a primeira obra didática brasileira, Lima e Santos (2011, p. 338) afirmam que, esta foi publicada em 1820 e “trata-se do Compêndio da Gramática Inglesa e Portuguesa para uso da Mocidade Adiantada nas Primeiras Letras tendo como autor Manuel José de Freitas, publicado pela Impressão Régia”. Ademais, o método direto tem como “princípio fundamental de que a segunda língua se aprende através da segunda língua; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula” (LEFFA,

1988, p. 7), assim sendo, o uso de obras literárias na aula de inglês justifica-se pela limitação de recursos disponíveis na época.

Segundo os conceitos de Howat (1894 *apud* PAIVA, 2009), os livros que haviam para o ensino de língua utilizavam frases exemplificativas e não textos contextualizados. Logo, “essas frases, usadas para praticar a língua, exemplificavam a gramática de forma clara e em um nível de dificuldade sequenciado” (PAIVA, 2009, p. 20).

Dentro desse movimento, no Brasil, “na primeira metade do século XX utilizava-se o livro ‘Gramática da LI’ datado de 1940 e que apresenta listas de palavras com a respectiva tradução, conjugações verbais, e exercícios de tradução e versão” (LIMA; SANTOS, 2011, p. 338). Paralelamente, a essa tendência de materiais fortemente calcados em uma visão de língua como sistema escrito, também no começo do século 20, era evidente a tentativa de utilizar materiais que condiziam com a realidade do aluno. Logo, surge um material publicado em Coimbra em 1930, o qual “apesar de o foco predominante ainda ser nas estruturas gramaticais, também inclui a língua como comunicação e como veículo de práticas sociais diversas” (PAIVA, 2009, p. 21). O livro ainda era fundamentado nas estruturas gramaticais, mas não apresentava exercícios de tradução.

Inovando com as metodologias da época, surgem os materiais audiovisuais. Assim, “os manuais de gramática e tradução começaram a dar lugar aos livros que davam ênfase também à língua falada” (PAIVA, 2009, p. 25). Apesar desse avanço, havia ainda o predomínio da gramática, porém, as funções da linguagem conquistaram um espaço na estrutura dos livros.

Ao final da década de 1970 e início da década de 1980, iniciou a produção de livros mais coloridos e com imagens, tornando-os mais atrativos, os quais passaram a fazer parte do que pode ser denominado como “sistema integrado de materiais didáticos” (PAIVA, 2009, p. 38). Tal “sistema” é composto por livros texto, livro do aluno, de exercícios e do professor, além do material extra para o professor, como vídeos e materiais de leitura.

É possível observar que, nos dias de hoje o professor tem à sua disposição uma infinidade de materiais didáticos, que compreendem diferentes abordagens e conceitos de língua. Os quais ainda se referem a dois conceitos: a língua como um conjunto de estruturas e língua como comunicação (PAIVA, 2009).

A história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil é repleta de altos e baixos. Dez anos após a LDB de 1961 é publicada a Lei 5692, que encurtou o ensino de 12 para 11 anos e culminou, para a época, uma piora na situação do ensino de línguas estrangeiras no país. Mais adiante, em 20 de dezembro de 1996, 35 anos após a divulgação da LDB anterior, é apresentada a primeira versão da Lei que, atualmente, norteia o ensino no país. Especialmente no que se refere aos idiomas, o documento de 1996 determina a obrigatoriedade da oferta de ao menos uma LE, definida pela comunidade, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, indicando caminho para possíveis melhorias na educação.

Dentre os desdobramentos da LDB de 1996, podemos destacar como relevante a publicação dos PCNs, em 1998, (LIMA; SANTOS, 2011) documento que apresenta orientações específicas para o ensino de línguas estrangeiras, as quais se pautam em uma visão sociointeracionista da linguagem (BRASIL, 1998).

Por conseguinte, é preciso notar que, em 2017 incluído pela Lei 13.415, houve alteração na LDB, quanto ao termo “LE”. Esse termo foi retirado e o documento utiliza, agora, apenas “LI”. Como por exemplo, quando cita a LI nos segmentos de Ensino, logo, “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a LI” (BRASIL, 1996, p. 9).

Ademais, além do Ensino Fundamental, a LDB cita também como fica o ensino de LI para o Ensino Médio. E neste segmento, “incluirão, obrigatoriamente, o estudo da LI e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta” (BRASIL, 1996, p. 12).

Tais alterações nas leis, referentes ao sistema educacional brasileiro, impactam na produção de materiais didáticos. Portanto, é de grande valia compreender que além da nova perspectiva adotada pelos livros didáticos, como a melhoria nos conteúdos temáticos abordados nos livros, os documentos criados ao longo da história da educação também estão sendo alterados para abranger as novas características do ensino da LI.

Esta seção teve como principal tema a retomada histórica do LD no Brasil, com foco no ensino de LI. É possível perceber que os avanços ocorreram em um processo um pouco lento, porém, aconteceram e há a expectativa de que o desenvolvimento desses livros não seja meramente estrutural, mas que compreenda a realidade do aluno e o motivo pelo qual estuda uma LE.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

De acordo com o Ministério da Educação, para chegar até o PNLD que temos atualmente, versões anteriores de políticas voltadas aos livros escolares foram criadas, o que aponta para a relevância da existência de um suporte para as escolas no momento da seleção e distribuição dos livros didáticos. O primeiro programa foi criado em 1937, por meio da criação do Instituto Nacional do Livro (INL), e em sequência foi criada a “Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do LD no país”¹⁸.

Já em 1945, “é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do LD, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos”¹⁹. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do LD. Em 1983, em substituição à Fename, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

Em 1985, os programas dão lugar à criação do PNLD. Esse Programa traz diversas mudanças, como: indicação do LD pelo professor, reutilização do livro, fim da participação financeira dos estados e garantia do critério de escolha do livro pelos professores. Segundo Lima e Santos (2011, p. 340):

[...] o Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) é o órgão que executa diretamente os programas que regulamentam a produção e distribuição dos LDs no território brasileiro, a saber: o PNLD, o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que busca atender as escolas e entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado, não havendo repasse de recursos para as aquisições de livros, que são realizadas de forma centralizada.

Atualmente, o PNLD é o programa responsável pelos aspectos e princípios que determinam a escolha dos livros didáticos que serão analisados adiante. Sendo assim, na próxima seção desta pesquisa far-se-á uma breve apresentação e reflexão sobre esse programa.

¹⁸ Ministério da Educação. Histórico. FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 01 abr 2020.

¹⁹ Ministério da Educação. Histórico. FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 17 fev 2020.

2.2.1 O Programa Nacional Do Livro Didático

É possível perceber que, “nas duas últimas décadas, desenvolveu-se uma preocupação maior com a situação do ensino da LE no contexto público” (SOUZA; GATTO, 2014, p. 74). Para poder oferecer livros didáticos de qualidade aos professores e alunos das escolas públicas do Brasil, o governo federal desenvolveu o PNLD.

O PNLD é uma ação do Ministério da Educação (MEC), programa que é “responsável hoje pela avaliação, recomendação, compra e distribuição dos livros didáticos para o conjunto da população escolar no território nacional” (ROJO, 2003, p. 8), para todas as escolas da rede pública do Brasil.

Conforme Souza e Gatto (2014, p. 74) nesse programa, “as obras pertencentes a disciplinas de diversas áreas do conhecimento passam por um processo de avaliação minucioso”, no qual um dos aspectos de seleção consiste na coerência entre o livro e a orientação dos documentos oficiais, como os PCNs e mais recentemente a BNCC.

A avaliação é feita a partir dos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica. Posterior a essa avaliação, o MEC divulga o Guia dos Livros Didáticos online²⁰, contendo as características e resenhas indicativas das obras que foram aprovadas, para que o professor consiga ter acesso às obras e escolher a que melhor compreende a realidade da sua escola e alunos.

De abrangência nacional, o Programa disponibiliza, a cada quatro anos, livros didáticos que os estudantes usarão durante o ano letivo, de forma totalmente gratuita: o aluno não paga e tem acesso a materiais didáticos de qualidade. A cada ciclo de quatro anos, novos livros são cadastrados e os próprios professores escolhem quais serão adquiridos. Isso garante a pluralidade de ideias e a liberdade de ensino²¹.

Segundo o Ministério da Educação²², o PNLD é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e

²⁰ Guia Digital PNLD 2020. Disponível em: https://pnld.nees.com.br/pnld_2020/inicio. Acesso em: 28 mar. 2020.

²¹ Editora do Brasil. PNLD. Disponível em: <https://pnld2020.com.br/pnld-2020-por-que-escolher-os-livros-da-editora-do-brasil/>. Acesso em: 24 nov. 2020.

²² Ministério da Educação. PNLD. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 05 jan. 2020.

distrital, assim como às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. “O processo de avaliação é realizado por instituições de ensino superior selecionadas pelo MEC. São analisados, nas coleções, itens e aspectos referentes a 92 questões apresentadas pelo edital de inscrição no PNLD” (SOUZA; GATTO, 2014, p. 77).

É importante destacar que, o histórico da LE para o PNLD é um pouco mais recente, como afirmam Souza e Gatto (2014, p. 77):

Embora o PNLD tenha sido criado na década de 80, a inclusão da disciplina de LE no programa deu-se recentemente. As coleções *Keep in mind* e *Links! – English for teens*, destinadas a alunos que se encontram no terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental, foram as primeiras obras de LI a serem aprovadas por uma avaliação oficial do PNLD.

O PNLD de 2011 sinaliza um aspecto importante, na “história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil: é a primeira vez que o Programa inclui, após 11 anos de existência, o componente curricular LEM (Espanhol e Inglês) em sua avaliação” (VARGAS; ZORZO-VELOSO, 2014, p. 217).

Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação²³, no PNLD de 2011 e 2014 a língua espanhola foi disponibilizada para os anos finais do Ensino Fundamental, e no PNLD de 2012 e 2015 foram disponibilizadas para o Ensino Médio. Logo, cabe ressaltar que houve “a exclusão da língua espanhola não somente dos editais do PNLD, mas da Educação Básica, em função da retirada do componente curricular Língua Estrangeira Moderna da LDB pela Lei 13.415” (FREITAS; ALBUQUERQUE, 2019, p. 1259)

Por conseguinte, é preciso ressaltar que, o PNLD foi um avanço no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, pois “antes desse evento, os professores, que não podiam contar com a adoção de um LD, tinham que escolher/desenvolver todo o material trabalhado” (SOUZA; GATTO, 2014, p. 77). Além disso, em muitas escolas o número de fotocópias era reduzido, dessa forma, muitos professores eram obrigados a trabalhar apenas com o quadro e o giz, em sala de aula.

Souza e Gatto (2014, p. 77) afirmam, que “a inclusão da LE, nesse processo de fornecimento de materiais gratuitos pelo governo, é um grande indicativo de que

²³ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Guia PNLD 2018. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>. Acesso em: 10 abr. 2020.

as condições de atuação do professor de LI estão evoluindo”. Dessa maneira, o ensino de LEs teve a possibilidade de se desenvolver no ensino público graças ao PNLD, que começou a avaliar livros que ensinassem outras línguas.

Nesse sentido, pode-se compreender que a criação do PNLD foi um grande avanço para a educação brasileira. Graças ao programa, os livros didáticos para o Ensino Fundamental ficaram sob responsabilidade do Estado.

As edições do PNLD são orientadas por edital vigente, que caracteriza o guia do programa. Para embasar as análises dos livros didáticos, apresentados neste estudo, serão utilizados alguns excertos do edital do PNLD 2020. O guia do PNLD 2020 é composto por avaliações que embasam a escolha dos livros didáticos, no qual o professor irá “encontrar registros e materiais diversos que irão contribuir para a escolha do LD que irá acompanhar seu cotidiano escolar com os(as) estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2020, p. 1).

Ademais, no guia o professor e avaliador dos livros didáticos poderá encontrar: uma visão geral dos livros disponibilizados, a descrição das obras, uma análise e orientações como a obra pode ser utilizada em sala de aula. Além disso, o guia trata de auxiliar o professor a utilizar o Manual do Professor e o Manual do Professor Digital.

O guia está munido de resenhas sobre cada coleção de LD aprovada, além disso, pode-se encontrar os princípios e critérios adotados para as escolhas das obras, disponibilizadas pelo programa. Também, há uma ficha de avaliação para analisar cada obra de cada coleção, conhecendo-as melhor para poder fazer uma escolha de sucesso.

Por conseguinte, para o *corpus* da pesquisa será abordado o item: princípios e critérios do guia. Nesse item há três componentes de critérios que corroboram o assunto da análise em questão. São eles: e) Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes; f) Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país; g) Representar as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países (BRASIL, 2020, p. 14).

Na ficha de avaliação do edital PNLD 2020, cada habilidade é avaliada a partir de seus usos nas unidades do LD, neste caso de LI, de cada ano do segmento Ensino Fundamental. As habilidades são avaliadas uma a uma de acordo com o que o

avaliador responder e deve explorar, principalmente, se a habilidade é abordada com profundidade, apenas abordada, minimamente abordada ou se não é abordada.

Por conseguinte, os três princípios e critérios, abordados acima, são apresentados pelo guia do PNLD como critérios gerais a serem apresentados pelos LD disponíveis para uso em sala de aula, e serão utilizados no momento de análise dos livros didáticos. Além disso, a ficha de avaliação contempla a habilidade proposta nos livros didáticos e com qual profundidade são abordadas. Essas são características presentes na avaliação dos livros pelo PNLD 2020, as quais irão auxiliar e complementar a análise do trabalho aqui fundamentado.

2.3 O LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Para que um livro seja considerado didático, ele precisa ser utilizado em ambiente escolar e ter seu currículo desenvolvido de acordo com os documentos norteadores da educação. Nesse sentido, Batista (2003, p. 46) afirma que:

Os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente.

Diante disso, o LD diferencia-se dos demais livros, pois seus conteúdos não são apenas um padrão exposto ao aluno, mas sim que faz sentido e proporciona ao aluno compreender criticamente o conteúdo a partir da condução do professor nas atividades. O LD torna-se um suporte para o professor, organizando e direcionando sua atividade docente, não sendo um guia específico de ensino e aprendizagem. Mas, para isso, o professor precisa dispor de um material flexível e diversificado.

Segundo Tílio (2007, p. 4) “a visão de mundo de um LD pode influenciar diretamente a construção de identidades dos alunos que utilizam o material”. Logo, é através do mundo explorado pelo livro que o aluno se reconhece, ou não, como parte integrante da sociedade e se vê capaz de atuar, ou não, nela e sobre ela. Em muitos casos, as atividades dos livros já têm assuntos pré-estabelecidos e o aluno precisa apenas trazer informações pessoais, assim, não tem a oportunidade de relacionar o conteúdo com a própria realidade.

Sobre o que um LD precisa fornecer, Tomlinson (2008) afirma que:

Os materiais para alunos de todos os níveis devem fornecer exposição ao uso autêntico do inglês por meio de textos falados e escritos com o potencial de envolver os alunos de maneira cognitiva e afetiva. Se eles não fornecem esses textos e não estimulam os alunos a pensar e sentir enquanto os experimentam, há pouca chance de os materiais facilitarem a aquisição duradoura da linguagem (TOMLINSON, 2008, p. 4)²⁴.

Entretanto, isso trata-se da limitação dos assuntos propostos para as aulas, pois já estão estabelecidos pelo livro e, devido à exigência de terminar o livro a tempo, o professor acaba seguindo. Esses assuntos determinados, muitas vezes, estão distantes da realidade do aluno, tratando apenas de países distantes, exploram temas que talvez não sejam relevantes para o estudante, especialmente em LI, pois conhecer um país falante de LI, não é a realidade de todos os alunos.

É preciso compreender que, não é desejável que o ensino de uma língua se desenvolva de forma descontextualizada. Então, se faz necessário que esse ensino aconteça de acordo com situações reais de comunicação, com o interesse de atingir uma aprendizagem mais significativa (SOUZA; GATTO, 2014).

Compreende-se assim que, “o LD não pode ser visto como o detentor do conhecimento. É apenas um andaime que serve para auxiliar o aluno a construir conhecimentos relevantes” (TÍLIO, 2003, p. 122). Logo, o LD torna-se um elemento de auxílio para a troca de experiências, entre os professores e alunos, que precisa acontecer em sala de aula, perpassando sobre o LD e pelos contextos sociais em que alunos se encontram inseridos. Além disso, sendo o livro um elemento de auxílio, o professor precisa de formação adequada para utilizá-lo da melhor forma.

Sobre a função do LD dentro do contexto escolar, Tílio (2003) apresenta que:

[...] o objetivo principal da educação [...] é levar os alunos a pensar criticamente. E isso o professor pode fazer sempre, a partir do livro adotado pela instituição, ou apesar dele. O professor pode, e deve sempre levar os alunos a pensar criticamente e analisar, avaliar, discutir, e até mesmo rejeitar o seu conteúdo, caso isto seja necessário (TÍLIO, 2003, p. 122).

²⁴ This means that materials for learners at all levels must provide exposure to authentic use of English through spoken and written texts with the potential to engage the learners cognitively and affectively. If they don't provide such texts and they don't stimulate the learners to think and feel whilst experiencing them there is very little chance of the materials facilitating any durable language acquisition at all.

Diante disso, compreende-se que o professor precisa ter uma formação adequada para auxiliar o aluno a elucidar a criticidade dos assuntos do LD. A formação do professor possibilita instigar o aluno quanto aos conteúdos abordados em sala de aula, fazer com que o aluno aprenda o assunto de maneira relevante em sua trajetória.

Nesse sentido, o professor precisa fazer com que o aluno pense criticamente sobre os valores que o livro tenta impor. É necessário compreender que o LD não tem o objetivo de tornar padrão os valores nele contido, assim é preciso que o professor entenda a necessidade de tornar o aluno crítico e avaliador do que é explorado no LD.

Há livros que dão voz aos alunos e, para isso, propõem atividades de reflexão “em que haja relação do conteúdo didático com a realidade, na tentativa de inserção do material didático no contexto social do aluno” (TÍLIO, 2003, p. 130). Ademais:

[...] uma vez que não se pode ensinar língua sem ensinar cultura, e sendo o LD uma importante ferramenta de ensino, o LD de ensino de LE deve, além de ensinar a LE, tratar de questões culturais relativas à língua em questão (TÍLIO, 2003, p. 137).

Por conseguinte, maior que o processo intelectual e crítico do aluno, os livros didáticos têm uma preocupação sobre a conservação dos valores provenientes das culturas das sociedades, incluindo padrões culturais e ideológicos que são ensinados. Nesse sentido, as editoras dos livros didáticos, nos dias de hoje, geralmente, exigem que os livros abordem as questões culturais cuidadosamente, para que não gerem polêmicas e discussões negativas em sala de aula (TÍLIO, 2003).

O universo escolar do professor de LI do Ensino Fundamental e Médio é cercado de muitos fatores, dentre eles: alunos, sala de aula, escola, pais, direção e principalmente o LD, o qual é um instrumento importantíssimo de ensino e de aprendizagem. Segundo Lajolo (1996, p. 4), “muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares”.

Nesse sentido, é preciso que os professores tenham liberdade na escolha dos livros didáticos, mesmo sabendo que não é a realidade do Paraná (estado no qual essa pesquisa é desenvolvida), pois no ano de 2020 a escolha do LD foi unificada entre as escolas do estado, o Governo escolheu apenas uma coleção para todas as escolas. A expectativa é que, a partir de um bom material o aluno possa aprender o

que é proposto pelo livro e adaptado pelo professor, pois nem sempre os livros didáticos abrangem a realidade do aluno em questão.

Sobre a escolha do LD, Lajolo (1996, p. 9) afirma que:

Escolha e uso de LD precisam resultar do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares, o que reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia-a-dia ele reescreve o LD, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase co-autor do livro.

De acordo com Grant (1987, p. 8) “um LD tem características como: poder identificar o que deve ser ensinado/aprendido e a ordem em que deve ser ensinado/aprendido”. Além disso, muitas vezes o LD aparece com dicas de métodos que podem ser utilizados para trabalhar determinado conteúdo. Ademais, os livros economizam um grande tempo do professor em seus planejamentos e atuam como um grande auxílio aos alunos.

Sendo um documento norteador da Educação Básica no Brasil, os PCNs também abordam a importância de uma boa escolha quanto aos livros didáticos, o documento afirma que:

O LD é um material de forte influência na prática de ensino brasileiro. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o LD não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 67).

Nesse sentido, é preciso dizer que nos últimos anos, é maior a preocupação em fornecer um bom material para as escolas da rede pública, tendo em vista os programas de melhoria do LD acima citados e, também, das abordagens feitas a partir de habilidades e documentos norteadores.

CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os aspectos metodológicos que guiam a pesquisa. Diante disso, é necessário esclarecer a natureza da pesquisa e apresentar o *corpus* utilizado na análise. Em seguida, é apresentada a coleção didática *Way to English for Brazilian Learners*. Por fim, são apresentadas as bases teóricas que fundamentaram a elaboração do quadro de perguntas, o qual foi utilizado como instrumento de análise.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma análise documental, inserida no paradigma qualitativo. Baseia-se em documentos oficiais que norteiam a educação e os livros didáticos, os quais são sistematicamente analisados a partir de referencial teórico da área de linguística aplicada, com foco na perspectiva da interculturalidade no ensino de inglês.

Sobre as características que envolvem a pesquisa, é relevante ressaltar que a pesquisa qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31), bem como, preocupa-se com os aspectos da realidade social.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é centrada na “compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31), bem como é caracterizada pela hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, e na exatidão da construção das relações entre o global e o local sobre um determinado elemento. Ademais, a pesquisa qualitativa apresenta “caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32), ou seja, a pesquisa nessa perspectiva centra-se nas interpretações e análises realizadas a partir dos conceitos teóricos explorados durante o trabalho.

Como exemplo de atividade que localiza o observador no mundo, a pesquisa qualitativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17), pois essas pesquisas têm o intuito de caracterizar a sociedade em que se vive, e isso é feito a partir das

interpretações realizadas pelo pesquisador. Em termos metodológicos, a pesquisa qualitativa pode fazer uso de diversos materiais empíricos em suas coletas de dados, bem como: entrevistas, diários de classe, textos e produções culturais, análise de documentos, entre outros.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48), os pesquisadores que se inserem na perspectiva da pesquisa qualitativa e analisam textos oficiais e documentos, “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos”. Nesse sentido, os autores relacionam uma análise de dados qualitativos como um “funil”, tendo em vista que as informações começam de maneira ampla e abrangente, e no decorrer das análises vão sendo especificadas de acordo com a temática abordada no trabalho em questão.

No que se refere a pesquisa aqui apresentada, adota-se a análise documental como procedimento metodológico, pois essa técnica revela-se “valiosa de abordagem de dados uma vez que qualitativos” (ANDRÉ; MENGA, 1986, p. 38), uma vez que pode ser articulada a diferentes abordagens teóricas para análise de dados.

Tendo em vista as considerações de André e Menga (1986), os documentos constituem-se em aportes estáveis e ricos para as análises, pois persistem há um longo período na humanidade e “podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos” (ANDRÉ; MENGA, 1986, p. 39). Além disso, também podem ser extraídas evidências que fundamentem as interpretações e afirmações feitas durante a exploração dos dados obtidos em pesquisas, daí decorre a justificativa de utilizar a riqueza presente nesses documentos, pois as informações que são extraídas podem auxiliar em várias áreas do conhecimento.

Os documentos e textos analisados “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (ANDRÉ; MENGA, 1986, p. 39). Diante disso, os pesquisadores fazem as escolhas dos tipos e origens dos documentos a serem analisados a partir da temática que pretendem estudar, o contexto em que a pesquisa é realizada também se torna relevante para essa seleção.

Neste estudo, o LD do 6º ano da *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2018) e as orientações oficiais que norteiam o ensino de LI na Educação Básica são tomados como documentos objeto da investigação, os quais são analisados com vistas a referenciais teóricos sobre a temática da

interculturalidade e do ILF. Nesse processo, serão construídas categorias de análise, pois, como afirmam André e Menga (1986, p. 43) “categorias devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa”. Essas serão utilizadas com o objetivo de nortear os estudos do LD a ser analisado.

3.2 CORPUS DA PESQUISA

O *corpus* da pesquisa é composto pelo LD do 6º ano da coleção *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2018) do segmento do Ensino Fundamental fase II, da rede estadual do Paraná. Além disso, o *corpus* da pesquisa é constituído também pelos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica no Brasil: a LDB, a BNCC e o guia do PNLD.

Na rede pública de ensino, os livros didáticos são avaliados e disponibilizados pelo PNLD, o qual atende aos quatro segmentos da educação básica: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Para que as escolhas sejam realizadas, os livros chegam nas escolas em outubro do ano anterior ao qual serão utilizados, então os materiais são selecionados pelas escolas e ficam em uso durante quatro anos.

Para delimitar a pesquisa, optou-se por analisar um livro da coleção que estivesse em circulação no segmento do Ensino Fundamental fase II no período de realização deste estudo. Logo, os livros que estão sendo utilizados no Ensino Fundamental fase II pela rede pública, foram escolhidos no ano de 2018 e devem ser utilizados até o ano de 2021. No ano de escolha desses livros, o PNLD disponibilizou seis coleções para serem escolhidas e cada escola poderia indicar duas delas como opções.

Com o auxílio do site do Programa Dinheiro Direto na Escola²⁵ (PDDE), foi possível ter acesso às escolhas de todas as doze escolas da rede pública da cidade de Pato Branco. O Núcleo Regional de Educação está localizado na Avenida Brasil, no centro da cidade. Ademais, no Paraná ao todo são 32 Núcleos Regionais de Educação que “têm a função de orientar, acompanhar e avaliar o funcionamento da Educação Básica e suas Modalidades”²⁶.

²⁵ Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/programas/pdde>. Acesso em: 07 out. 2020.

²⁶ Núcleo Regional de Educação. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1002>. Acesso em: 06 nov. 2020.

Sobre os livros didáticos, ao todo foram disponibilizadas nove coleções pelo PNLD²⁷, e as coleções foram: *Beyond Words* (COSTA; et al, 2018); *Alive!* (PAIVA; BRAGA, 2018); *It Fits* (COUTO, 2018); *Become* (LACOMBE; et al, 2018); *Time to Share* (LEDERMAN; et al, 2018); *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2018); *English and More* (VALVERDE; et al, 2018); *Peacemakers* (ARAÚJO; et al, 2018); *Bridges* (PEREIRA; et al, 2018).

Cada escola do estado pode fazer duas opções de escolha. Todavia, no ano de 2020, o governo do estado do Paraná optou por unificar a coleção em todas as escolas do estado, optando pela coleção didática mais escolhida entre as escolas. Logo, a coleção selecionada foi a *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2018). Portanto, essa coleção foi a escolhida para análise da presente pesquisa.

3.3 A COLEÇÃO “WAY TO ENGLISH FOR BRAZILIAN LEARNERS” E O INSTRUMENTO ELABORADO PARA A ANÁLISE

Esta seção tem como objetivo contextualizar as características da coleção de livros didáticos que terá um dos seus livros analisados neste estudo, bem como apresentar o instrumento elaborado para esta investigação, de modo a explicitar os princípios em que se baseia. O material didático que será analisado neste trabalho é a coleção *Way to English for Brazilian Learners*, publicada em 2018 pela Editora Ática, de Claudio Franco e Kátia Tavares. Essa foi a coleção escolhida, dentre outras nove disponibilizadas pelo PNLD, no ano de 2020 para o Ensino Fundamental II.

3.3.1 Coleção didática

A coleção *Way To English For Brazilian Learners*, produto da Editora Ática S.A., é do ano de 2018 e está em sua segunda edição. Segundo o Guia Digital do PNLD 2020, em sua visão geral essa coleção adota como “abordagem teórico-metodológica a perspectiva dialógica da linguagem, segundo a qual os sentidos são construídos nos contextos de uso, por meio da interação entre usuários/as da língua” (BRASIL, 2020, p. 158).

²⁷ Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/inicio. Acesso em: 07 out. 2020.

Nos quatro livros da coleção, voltados aos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, nas unidades temáticas a LI é contextualizada e abordada por meio de diversos gêneros textuais. Nesse sentido, a obra explora o ensino e aprendizagem como um desenvolvimento “sócio-histórico-cultural, no qual os/as estudantes são entendidos como protagonistas” (BRASIL, 2020, p. 158).

Cada volume é organizado em oito unidades que tratam de temas variados, e cada livro é acompanhado de um CD em áudio para atividades de compreensão oral. Professores e alunos recebem o CD igual, mas cada segmento de ensino possui um CD com áudios relacionados ao seu livro.

Dada às limitações de tempo impostas à realização do mestrado e a escrita da dissertação, foi delimitado que o material a ser analisado será o livro do 6º ano, pois corresponde ao início do Ensino Fundamental fase II. Além disso, o livro analisado não é a versão do aluno, mas a versão Manual do Professor. O manual do professor torna-se mais rico para a análise, uma vez que apresenta os pressupostos teórico-metodológicos da obra, descrevendo sua estrutura e seus componentes. Ademais, o Manual do Professor explicita a correspondência do conteúdo com os objetos de conhecimento e as habilidades da BNCC. Também serão considerados os CDs que acompanham o volume, a fim de contemplar as atividades em que a compreensão oral é trabalhada.

Após contextualizar as características da coleção, apresentamos os princípios norteadores da análise, voltados às habilidades que contemplam o Eixo Dimensão Intercultural neste estudo. A análise será feita a partir de um instrumento elaborado, um quadro de perguntas, guia que irá conduzir as reflexões sobre como o ILF e a interculturalidade são abordados, ou não, pelo LD.

3.3.2 Bases teóricas do quadro de perguntas

Com o objetivo de construir um instrumento que pudesse nortear a análise do livro *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2018), do 6º ano do Ensino Fundamental, com foco na interculturalidade e no ILF, foram realizadas leituras de pesquisas e artigos que abordam, de alguma maneira, análise de livros didáticos de LI. Estudos dessa mesma natureza (MIRANDA, 2015; NELSON, 2006; SIQUEIRA; BARROS, 2013; TÍLIO, 2006; KACHRU, 1985) têm utilizado quadros de perguntas,

que se baseiam em conceitos relevantes para compreensão das coleções didáticas, sendo que alguns deles serve de referência para o instrumento aqui apresentado.

O quadro com as doze perguntas, que compõe o instrumento elaborado, encontra-se abaixo, no qual estão assinaladas as respostas que servem de base para análise que será apresentada no capítulo 4. Após o quadro de perguntas, são apresentados os subsídios que sustentam e justificam a organização utilizada.

Quadro 1 – Instrumento de análise: quadro de perguntas

1. Em que seção (atividades, boxes, textos, imagens, etc) a habilidade é apresentada no capítulo?
2. O conteúdo da atividade/boxe em que a habilidade é contemplada, traz algum embasamento teórico sobre o objetivo da habilidade nas instruções feitas para o professor no rodapé das páginas?
3. As atividades de pronúncia e/ou produção oral permitem ao aluno utilizar sua variedade de inglês? Como?
4. Nas atividades que apresentam recurso de áudio há a diversidade de falantes de língua inglesa?
5. Nas atividades/boxes onde a habilidade é indicada, privilegia-se a inteligibilidade?
6. Na unidade, há imagens que auxiliam na compreensão do tema?
7. Há, de alguma forma, nas atividades/boxes indicados, o interesse por fazer com que o aluno compartilhe sua cultura em sala de aula?
8. Nas atividades em que as habilidades do Eixo da Dimensão Intercultural são trabalhadas, quais e como são explorados diferentes símbolos de manifestação cultural?
9. Existem atividades que fazem menção à cultura do aluno? De que forma?
10. Os temas abordados pelas atividades/boxes são globalizados, preocupados com a integração de diferentes contextos globais (ex.: a língua inglesa no mundo atual e sua importância)?
11. Os textos (verbais/ não verbais; orais ou escritos) utilizados nas atividades são autênticos?
12. Existem textos que discutem o uso da língua inglesa no mundo? Quantos?

FONTE: Todeschini (2020).

Como opções de respostas temos as alternativas “sim”, “não”, “parcialmente” e “comentários”, nos quais podem ser anotados aspectos relevantes para a análise. Na organização deste estudo, as respostas servirão de aporte para escrita do texto completo das análises apresentadas no próximo capítulo.

A **pergunta 1** (Em que seção (atividades, boxes, textos, imagens, etc) a habilidade é apresentada no capítulo?) foi construída com o propósito de compreender em que partes a habilidade do Eixo da Dimensão Intercultural é contemplada nas unidades analisadas. Visto isso, urge a necessidade de compreender de que maneira

a interculturalidade e o ensino da LI, na perspectiva da LF, são apresentados aos alunos. Ademais, no ensino de LI a cultura não pode ser algo separado dos demais conteúdos, é preciso que o aluno construa as relações entre as culturas e as variedades do inglês em conjunto com o conteúdo todo da seção e/ou unidade. Para que isso seja significativo no ensino e aprendizagem de LI, é preciso que a temática do Eixo da Dimensão Intercultural esteja vinculada ao tema central da unidade (PERES, 2014). E a pergunta em questão visa compreender se isso acontece no LD analisado, ou se a temática do Eixo é apresentada desvinculada do conteúdo.

A **pergunta 2** (O conteúdo da atividade/boxe em que a habilidade é contemplada, traz algum embasamento teórico sobre o objetivo da habilidade nas instruções feitas para o professor no rodapé das páginas?) foi elaborada com base nas premissas que o Guia Digital do PNLD 2020 salienta para o livro Manual do Professor, edição do livro adotado para a análise nessa pesquisa. Segundo o documento, o manual do professor deverá “indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, oferecendo orientações teóricas, metodológicas e formas de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outros componentes curriculares e áreas do conhecimento” (BRASIL, 2020, p. 18), de modo a salientar a preocupação com o embasamento teórico apresentado ao professor no LD, aspecto a ser considerado nas análises.

A **pergunta 3** (As atividades de pronúncia e/ou produção oral permitem ao aluno utilizar sua variedade de inglês? Como?) foi retirada do trabalho de Miranda e Gimenes (2014), no qual são apresentados alguns parâmetros para a análise de livros didáticos a partir das discussões que não privilegiam os falantes nativos do chamado “Círculo Interno” (KACHRU, 1985). A análise do LD apresentada pelas autoras foi feita por meio de uma lista de checagem, proposta por Oliveira (2010), com o objetivo de compreender se os “aspectos interculturais e as variedades de LI encontram-se (ou não) na unidade sugerida para a análise, ou se os elementos presentes na unidade são reforçados por meio da norma e da cultura do falante nativo” (MIRANDA; GIMENES, 2014, p. 777). Nesse sentido, esta pergunta orienta a análise do presente estudo, de modo a verificar se o LD dispõe de alguma norma padrão para que o aluno use no momento de produzir oralmente em LI, ou se o aluno tem a possibilidade de utilizar a sua variedade da LI.

Com o objetivo de compreender ainda mais sobre as variedades da LI, presentes no LD, a **pergunta 4** (Nas atividades que apresentam recurso de áudio há

a diversidade de falantes de língua inglesa?) foi elaborada para reconhecer se há recursos de áudio disponibilizados pelo LD que apresentem falantes de LI que não apenas nativos de lugares como EUA e Inglaterra. Sobre isso, Bordini e Gimenez (2014) argumentam que, a língua tem característica fluida e que precisa de um sujeito para poder existir, assim como, pela interação social a língua torna-se necessidade de comunicação. Ou seja, os sujeitos falantes de LI estão espalhados pelo mundo inteiro, fazendo uso da LI nas mais diversas culturas e variações linguísticas.

A **pergunta 5** (Nas atividades/*boxes* onde a habilidade é indicada, privilegia-se a inteligibilidade?) do quadro de análise foi extraída e posteriormente reformulada a partir da pesquisa de Miranda (2015), que em sua dissertação analisou coleções didáticas de LI aprovadas pelo PNLD no ano de 2012, sob a perspectiva do ILF. O intuito dessa pergunta é compreender como a inteligibilidade é contemplada na atividade indicada.

Sobre a inteligibilidade, Park e Wee (2012) afirmam que esse conceito não é somente marcado pelas suas características linguísticas e reconhecimento de frases, mas sim na interpretabilidade e compreensibilidade da língua. Isso é, segundo os autores, a “inteligibilidade (no sentido estrito do reconhecimento de palavras), compreensibilidade (uma expressão ou texto é significativo em termos linguísticos) e interpretabilidade (a expressão ou texto pode ser entendido em relação a objetivos)”²⁸ (PARK; WEE, 2012, p. 61).

Ainda, os autores apontam que:

abordar a ILF a partir de uma perspectiva baseada na prática, poderá potencialmente nos ajudar a abordar essas questões de maneira mais diretamente e de forma eficaz, pois irá destacar a responsabilidade e a agência de indivíduos como comunicadores e participantes em um mundo diverso e criativo²⁹ (PARK; WEE, 2012, p. 62).

Por conseguinte, percebe-se que a inteligibilidade abrange não só o conhecimento puramente linguístico do que se encontra nas interações em LF, mas sim o processo de compreensão e de interpretação em que os ouvintes e falantes se

²⁸ Intelligibility (in the narrow sense of word recognition), comprehensibility (in that an utterance or text is linguistically meaningful), and interpretability (in that the utterance or text can be understood in relation to particular goals or intentions).

²⁹ Approaching ELF from a practice-based perspective can potentially help us address these issues more directly and effectively, as it will highlight the responsibility and agency of individuals as communicators and participants in a diverse and creative world.

engajam a partir de interações em inglês, em contextos em que o idioma emerge como LF.

Segundo Nelson (2013, p. 2) “a inteligibilidade chega ao inglês a partir do verbo latino *intelligere*, ‘perceber’. É como um ‘estado ou qualidade’ de ser inteligível, é comum e natural da linguagem que ‘faz sentido’ ou ‘é compreensível’”³⁰. “Se um dos objetivos da linguagem envolve a comunicação, a inteligibilidade precisa ser o critério para obtenção do sucesso nas diversas interações sociais”³¹ (NELSON, 2013, p. 2).

De maneira geral, “pode-se dizer que a inteligibilidade é, aproximadamente, um significado” (NELSON, 2013, p. 2). Entretanto, o significado é um conceito amplo que, “como mostram as distinções entre semântica e pragmática, pode depender de elementos que vão do conhecimento linguístico à consciência do mundo”³² (NELSON, 2013, p. 2). Logo, o conceito de significado torna-se delicado quando relacionado à inteligibilidade, assim, a compreensão e a interpretação das falas entre as interações conseguem definir de maneira clara a inteligibilidade em uma LF.

A elaboração da **pergunta 6** (Na unidade, há imagens que auxiliam na compreensão do tema?) justifica-se pela importância das atividades, que visam o ensino e aprendizagem de LI, contemplem “as múltiplas semioses mobilizadas em processos de construção de sentido (imagens, vídeos, legendas, pistas gráficas, entre outras)” (BRASIL, 2020, p. 8).

Sobre isso, entende-se a multimodalidade como uma abordagem sociosemiótica da comunicação contemporânea, que pode ser caracterizada pela presença de variados modos da linguagem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Logo, a necessidade de se resignificar as ações em sala de aula e, também, a presença de diferentes recursos semióticos em livros didáticos. Assim, destaca-se na análise a importância de compreender a relevância das imagens que aparecem no LD para a compreensão da temática envolvida.

Sobre a **pergunta 7** (Há, de alguma forma, nas atividades/*boxes* indicados, o interesse por fazer com que o aluno compartilhe sua cultura em sala de aula?), as

³⁰ Intelligibility comes into English ultimately from the Latin verb *intelligere*, "to perceive". As the "state or quality" of being intelligible, it is commonly and naturally glossed as language that "makes sense" or "is understandable".

³¹ Since the purposes of language use involve communication, degree of intelligibility must be the primary criterion of success in linguistic exchanges.

³² Intelligibility in a general use may be equated, or nearly so, with "meaning". However, as the distinctions between semantics and pragmatics show, "meaning" is a broad construct which may depend on elements ranging from linguistic knowledge to world awareness.

análises abordam como o material explora as possibilidades de que os alunos reconheçam a cultura do outro, mas também valorize a sua cultura, de modo a contemplar as trocas interculturais no ensino de inglês. E, sobre a diversidade cultural o Guia do PNL 2020 da LI apresenta, em uma das 6 competências específicas para o Ensino Fundamental, que é preciso:

[...] desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2020, p. 4).

Diante disso, o documento afirma a importância de se reconhecer a diversidade cultural nos livros didáticos. Além disso, nas habilidades que compõem o Eixo da Dimensão Intercultural, a valorização da diversidade cultural dentro do uso da LI também é efetivada. Visto que, a LI tem se espalhado mundo afora, é fundamental que ocorra uma adequação de novas abordagens de ensino, além de documentos que possam nortear a educação, construindo uma reflexão entre as mais diversas realidades que ocorram interações, possibilitando o “ensino desterritorializado” e autêntico para cada estudante (SIQUEIRA; BARROS, 2013, p. 19). Logo, torna-se imprescindível reconhecer no livro se os textos utilizados são criados para fins didáticos, ou se são autênticos e/ou adaptados de originais do cotidiano dos alunos.

Ademais, “a natureza híbrida da língua pode ser comparada aos usos contemporâneos do inglês, que exerce uma série de funções em diferentes contextos e protagoniza um papel distinto das demais línguas no contexto da globalização” (GIMENEZ, 2015, p. 78). Diante da globalização, da expansão da LI pelo mundo inteiro e, também pela sua natureza híbrida, a LI pode ser percebida em suas diversas variedades, por isso a importância de compreender como o LD trata desse contexto múltiplo de pronúncias da LI.

Tratando das manifestações culturais presentes no LD, a **pergunta 8** (Nas atividades em que as habilidades do Eixo da Dimensão Intercultural são trabalhadas, quais e como são explorados diferentes símbolos de manifestação cultural?) foi elaborada com o intuito de compreender em quais elementos a interculturalidade é manifestada nas atividades em que as habilidades do Eixo da Dimensão Intercultural são contempladas. Tal questionamento se pauta em uma das seis competências

específicas para o ensino de LI presentes na BNCC, segundo a qual é necessário que os alunos conheçam “diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na LI, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais” (BRASIL, 2018, p. 246).

A **pergunta 9** (Existem atividades que fazem menção à cultura do aluno? De que forma?), assim como a pergunta 3, também foi adaptada do trabalho de Oliveira (2010). Esse item, visa analisar se o LD aborda aspectos que possam ser relacionados à cultura do aprendiz, pois entende-se que o ensino da LI “serve de instrumento para a discussão de questionamentos do ‘eu cultural’ do aluno, que ajudaria não só no seu autoconhecimento como também na descoberta do outro” (OLIVEIRA, 2007, p. 15), apesar das diferenças culturais existentes. Ademais, ainda segundo a autora, “esse reconhecimento transcende a aprendizagem da língua como disciplina, implicando uma nova visão de mundo” (OLIVEIRA, 2007, p. 15). Assim, compreende-se a necessidade de perceber se o LD também tem a preocupação em salientar aspectos da cultura do aluno, e não somente a cultura relacionada à LI e países selecionados.

Ademais, relevante à construção dessa pergunta, a autora utilizou questões que inspiraram a construção dessas que serão utilizadas aqui, para que ela pudesse “investigar a utilização do conteúdo cultural presente no livro-texto para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural do aprendiz que estuda a LI como LE” (OLIVEIRA, 2007, p. 16). Nesse sentido, se fazem relevantes à essa pesquisa, pois procuram compreender, a partir das respostas dos professores, de que maneira a competência intercultural se faz presente nos livros didáticos. E, para que essas perguntas pudessem ser utilizadas nesta pesquisa, foram adaptadas do seu original.

A **pergunta 10** (Os temas abordados pelas atividades/*boxes* são globalizados, preocupados com a integração de diferentes contextos globais (ex.: a língua inglesa no mundo atual e sua importância)?) foi retirada e adaptada da pesquisa de Tílio (2006), feita em sua tese de doutorado, na qual o autor analisou livros didáticos de LI sob a abordagem sócio-discursiva. Tal pergunta também tem como objetivo analisar especificamente as habilidades presentes na página em que está indicada.

Convivemos, segundo Tílio (2006, p. 28), com a pluralidade cultural, logo:

não é por pessoas partilharem algumas culturas que podemos classificá-las com o mesmo rótulo. Se por um lado elas pertencem a algumas comunidades culturais em comum, por outro lado elas também pertencem a várias outras comunidades culturais diferentes, às vezes tão diferentes que podem fazer com que suas diferenças sejam muito mais visíveis que suas poucas semelhanças.

Por conseguinte, devido aos “efeitos da globalização, todas as culturas mundiais estão em constante transformação e reconfiguração. Traços de uma cultura podem ser facilmente identificados em outras” (TÍLIO, 2006, p. 28-29). Percebe-se então, que isto está cada vez mais em evidência na atual globalização, a “pluralidade cultural” não acontece apenas dentro de uma sociedade, mas sim em distintas sociedades. Nesse sentido, a globalização torna-se fundamental nas trocas culturais, “fazendo com que diferentes pessoas em diferentes partes do mundo se conheçam e se reconheçam no outro” (TÍLIO, 2006, p. 33).

Ademais, “o idioma da globalização, o inglês, deve ser entendido como o idioma da integração, e não da exclusão ou segregação” (TÍLIO, 2006, p. 51). Nesse sentido, o ensino e aprendizagem nas escolas precisa compreender as diferenças e as diversidades culturais encontradas em países onde a LI não é materna, os quais reconhecem a maioria dos falantes de LI no mundo (TÍLIO, 2006). Assim sendo, as análises orientadas por esse questionamento visam à compreensão da abrangência de temas das unidades analisadas do livro, se os aspectos que caracterizam os temas das unidades são envolvidos no uso globalizado da LI.

A **pergunta 11** (Os textos (verbais/ não verbais; orais ou escritos) utilizados nas atividades são autênticos?) foi elaborada no intuito de compreender se os textos utilizados na unidade analisada são autênticos. A questão da autenticidade no ensino de línguas emerge com força a partir do surgimento da abordagem comunicativa (SILVA, 2017, p. 2). Compreende-se a importância do trabalho com textos autênticos a partir do material didático, pois este recurso possibilita o aluno a interagir com registros de uso mais próximos da realidade das interações na LI.

A **pergunta 12** (Existem textos que discutem o uso da língua inglesa no mundo? Quantos?), igualmente às perguntas de números 3 e 9, também foi extraída do trabalho de Oliveira (2010). A pergunta é utilizada com o objetivo de compreender se o LD situa o aprendiz e apresenta textos que informam sobre o uso da LI no mundo. Desse modo, compreende-se a necessidade de criar essa pergunta, visto que é imprescindível possibilitar aos alunos a expansão de suas perspectivas do uso da

língua e de suas variedades existentes no mundo, auxiliando o aprendiz a construir sua maneira de comunicar-se utilizando a LI, e perceber que com isso poderá transitar realidades culturais diferentes da própria (PORFIRIO; SILVA, 2016). Por isso, essa pergunta vai auxiliar na identificação de textos presentes (ou não) no LD que tratem do uso da LI no mundo.

Diante da discussão aqui apresentada, situamos teoricamente as perguntas que compõem o instrumento de análise, o qual adota organização semelhante a estudos que utilizaram essa mesma metodologia, que têm por finalidade conduzir e auxiliar na análise dos livros didáticos. A partir desse esclarecimento, sobre referencial que norteia o instrumento elaborado para o estudo, podemos proceder à apresentação das análises realizadas nesta dissertação.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DO LIVRO DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL FASE II

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar a análise do livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental fase II, da coleção *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2018). A análise foi realizada a partir do quadro de perguntas, apresentado no capítulo anterior.

4.1 APRESENTAÇÃO GERAL DO LD ANALISADO

Para uma melhor compreensão e apresentação das partes em que o LD contempla as habilidades do Eixo da Dimensão Intercultural, abaixo reproduzimos o sumário do LD:

Figura 1 – Sumário do livro didático: parte 1

Contents	
Classroom Language	8
English All Around the World	10
Tips into Practice	12
Using the Dictionary	19
Unit 1 Hello	
• Exploring motivational posters	
• Establishing connections with Geography and History	
Warming Up!	22
Reading Comprehension	24
Vocabulary Study	26
Greetings and Farewells	26
Taking it Further	29
Language in Use	30
Subject Pronouns/Verb to be: affirmative form	30
Listening and Speaking	32
Writing	34
Looking Ahead	35
Unit 2 My Life	
• Exploring short bios	
• Establishing connections with Art and Portuguese	
Warming Up!	36
Reading Comprehension	38
Vocabulary Study	40
Personal Interests	40
Numbers	41
Taking it Further	42
Language in Use	43
Possessive Adjectives	43
Listening and Speaking	46
Writing	48
Looking Ahead	49
Review 1	50
Thinking about Learning	53
Time for Fun!	54
Unit 3 Around the Globe	
• Exploring fact files	
• Establishing connections with Art, Geography, History, Portuguese and Science	
Warming Up!	56
Reading Comprehension	58
Vocabulary Study	60
Occupations	60
Months of the Year	61
Countries and Nationalities	61
Taking it Further	62
Language in Use	63
Verb to be: negative and interrogative forms	63
Listening and Speaking	66
Writing	68
Looking Ahead	69
Unit 4 What Is a Family?	
• Exploring acrostic poems	
• Establishing connections with Art, Geography and Portuguese	
Warming Up!	70
Reading Comprehension	72
Vocabulary Study	74
Family Members	74
Taking it Further	76
Language in Use	77
Plurals	77
Genitive Case ('s)	78
Listening and Speaking	80
Writing	82
Looking Ahead	83
Review 2	84
Thinking about Learning	87
Time for Fun!	88
Sing a Song 1	90

FONTE: Franco; Tavares (2018, p. 6)

Figura 2 – Sumário do livro didático: parte 2

<p>Unit 5 Houses Around the World</p> <ul style="list-style-type: none"> Exploring descriptions of photographs Establishing connections with Geography, History and Art  <p>Warming Up! 94</p> <p>Reading Comprehension 96</p> <p>Vocabulary Study 98</p> <p>Parts of the House 98</p> <p>Furniture 99</p> <p>Taking it Further 100</p> <p>Language in Use 101</p> <p>There is/There are 101</p> <p>Prepositions of Place 104</p> <p>Listening and Speaking 105</p> <p>Writing 106</p> <p>Looking Ahead 107</p>	<p>Unit 7 Music Matters</p> <ul style="list-style-type: none"> Exploring lyrics and parodies Establishing connections with Art and Science  <p>Warming Up! 128</p> <p>Reading Comprehension 130</p> <p>Vocabulary Study 132</p> <p>Kinds of Music 132</p> <p>Musical Instruments 132</p> <p>Taking it Further 134</p> <p>Language in Use 135</p> <p>Present Continuous 135</p> <p>Listening and Speaking 138</p> <p>Writing 140</p> <p>Looking Ahead 141</p>
<p>Unit 6 Save the Animals!</p> <ul style="list-style-type: none"> Exploring campaign posters Establishing connections with Art, Portuguese and Science  <p>Warming Up! 108</p> <p>Reading Comprehension 110</p> <p>Vocabulary Study 113</p> <p>Animals and Pets 113</p> <p>Taking it Further 115</p> <p>Language in Use 116</p> <p>Imperative 116</p> <p>Listening and Speaking 119</p> <p>Writing 120</p> <p>Looking Ahead 121</p> <p>Review 3 122</p> <p>Thinking about Learning 125</p> <p>Time for Fun! 126</p>	<p>Unit 8 Let's Go to School!</p> <ul style="list-style-type: none"> Exploring personal stories Establishing connections with Geography and History  <p>Warming Up! 142</p> <p>Reading Comprehension 144</p> <p>Vocabulary Study 146</p> <p>Action Verbs 146</p> <p>Taking it Further 148</p> <p>Language in Use 149</p> <p>Present Simple (I/You/We/They) 149</p> <p>Present Simple (He/She/It) 152</p> <p>Listening and Speaking 153</p> <p>Writing 154</p> <p>Looking Ahead 155</p> <p>Review 4 156</p> <p>Thinking about Learning 159</p> <p>Time for Fun! 160</p> <p>Sing a Song 2 162</p> <p>On the Screen 166</p> <p>Extra Activities 170</p> <p>Projects 174</p> <p>Vocabulary Corner 178</p> <p>Language Reference in Context 191</p> <p>Glossary 203</p> <p>Bibliography 208</p>

FONTE: Franco; Tavares (2018, p. 7).

Cada unidade do LD da coleção tem suas seções, que dividem e organizam o que será trabalhado em cada momento. Como introdução ao assunto da unidade, há a seção *Warming Up!* Para tratar de leitura, compreensão de textos e imagens, há a seção *Reading Comprehension*. A terceira seção aborda um novo vocabulário aprendido na unidade e suas regras de uso, é o *Vocabulary Study*. A próxima seção, *Taking it Further*, contextualiza o assunto da unidade, utilizando diferentes tipos de gêneros.

A quinta seção, presente em cada unidade didática da coleção, é o *Language in Use*, o qual aborda especificamente as regras gramaticais que serão apresentadas aos alunos na unidade. Para trabalhar o *listening* e o *speaking*, o livro conta com a

seção: *Listening and Speaking*, a qual apresenta atividades a serem realizadas com uso de áudio e, também, exercícios que instiguem uma conversa em sala de aula.

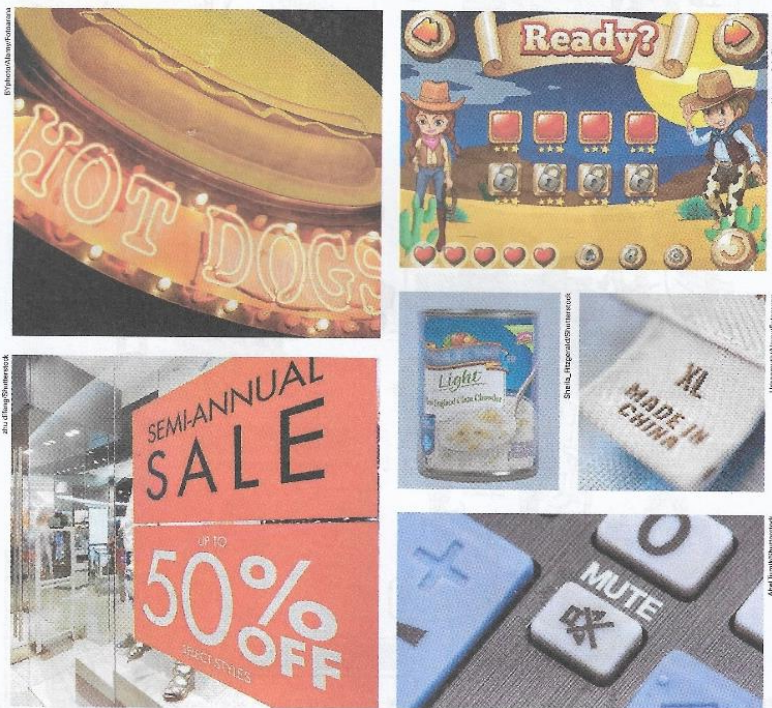
A sétima seção presente nas unidades é o *Writing*, que propõe atividades de escrita de um gênero textual trabalhado ao longo da unidade. Por fim, a última seção é o *Looking Ahead*, a qual solicita a participação dos alunos em um debate e incentiva o estabelecimento de relações entre os temas abordados na unidade.



Além das seções que guiam a unidade, ao longo dos livros didáticos que compõem a coleção, é possível encontrar *boxes* complementares aos conteúdos abordados, que geram reflexões sobre os assuntos. Um deles é o *boxe Tip* que traz algumas dicas para a realização das atividades. Outro é o *boxe Language Note*, o qual procura esclarecer o vocabulário e a gramática, que vêm sendo estudados na página em questão. Já o *boxe Learning on the Web* apresenta sugestões de links que levam o aluno a conhecer mais sobre o assunto explorado, bem como o *boxe Extra Reading/Extra Video(s)*, que está sempre no final de cada unidade e contém indicações de links complementares ao assunto.

De relevância especial para este estudo, há o *boxe Think About it!*, o qual aborda questionamentos, que almejam acentuar o senso crítico dos estudantes sobre os assuntos apresentados. Esse item trata-se de aspectos sociais, relacionados aos contextos dos alunos e “questões linguístico-discursivas e interculturais” (BRASIL, 2020, p. 160).

É necessário ressaltar que, a pesquisa em questão faz uso da edição do Manual do Professor, sendo esse igual ao Livro do Estudante, porém contém instruções específicas para o docente e respostas das atividades. Assim sendo, observamos que, de um total de oito unidades que compõem o livro do 6º ano, somente duas delas fazem menção ao trabalho com o eixo da interculturalidade, além de outras duas seções, a introdutória e a final. Logo, as habilidades são contempladas em: seção introdutória *English Around the World*, Unidade 2 - *My Life*, Unidade 3 - *Around the Globe*, e na seção final *On the Screen*.

Quadro 2 – Atividades em que as habilidades do Eixo da Dimensão Intercultural são contempladas no livro *Way to English for Brazilian learners*, do 6º ano do Ensino Fundamental.

Pág.	Seção	Habilidade	Atividade em que a habilidade é contemplada
10	<i>English Around the World</i>	EF06LI25; EF06LI26	<p>1 Observe as imagens abaixo e responda no seu caderno:</p> <p>a. Onde você pode encontrar os itens mostrados nas imagens? Respostas possíveis: lanchonetes; vitrines de loja; jogos de celular/computador; alimentos; roupas;</p> <p>b. Qual deve ser o significado das palavras/expressões em inglês? Cachorros-quentes; Liquidação; Pronto?; Leve; Produzido na China; Mudo.</p> <p>c. Quais palavras nas imagens não costumam ser substituídas por termos equivalentes em português? Respostas possíveis: Made in China; light; mute.</p> <p>tip Observe o inglês à sua volta e veja o que você já sabe devido à presença desse idioma no seu dia a dia.</p> 
11	<i>English Around the World</i>	EF06LI25; EF06LI26	<p>2 Como você já sabe, várias palavras e expressões em língua inglesa também fazem parte do cotidiano de países em que esse idioma não é língua materna nem oficial, como é o caso do Brasil. Essas palavras e expressões estão em vários lugares: nos jogos digitais, nas vitrines de lojas, nas embalagens e até mesmo nas etiquetas de roupas que usamos. Quais outras palavras/expressões em inglês estão presentes no seu dia a dia? Escreva as respostas no seu caderno. Resposta pessoal.</p>
11	<i>English Around the World</i>	EF06LI25; EF06LI26	<p>Think about it!</p> <p>Por que é comum usarmos termos em inglês na língua portuguesa? Como você avalia o uso de palavras em inglês que tenham equivalentes em nosso idioma? Você acredita que a valorização da língua inglesa e da cultura estrangeira pode ocupar espaços de expressão da cultura brasileira?</p>

<p>11</p>	<p>English Around the World</p>	<p>EF06LI25; EF06LI26.</p>	<p>1 Em 2013, <i>selfie</i> foi considerada uma palavra internacional e passou a constar em dicionários. Leia a tirinha abaixo e tente explicar, com suas palavras, o significado da palavra <i>selfie</i>. Em sua opinião, Jon conseguiu tirar uma <i>selfie</i>?</p> 
<p>42</p>	<p>Unid. 2 My Life</p>	<p>EF0624.</p>	<p>Think about it!</p> <p>Accra é a capital e maior cidade de Gana, na África. Você sabia que o inglês é a língua oficial de Gana? Veja, no mapa abaixo, os países que utilizam o inglês como língua oficial ou majoritária (utilizada pela maioria da população no seu dia a dia). E a língua portuguesa? Em que países, além do Brasil e de Portugal, ela é a língua oficial ou majoritária? Na sua opinião, por que, muitas vezes, desconhecemos que um idioma é língua oficial em vários países?</p>  <p>Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/List-of-countries-where-English-is-an-official-language>. Acesso em 25 set. 2018.</p>
<p>42</p>	<p>Unid. 2 My Life</p>	<p>EF0624.</p>	<p>Think about it!</p> <p>Greg e Mary moram em países diferentes e vêm de culturas diferentes, mas ambos falam inglês. Muitas pessoas, como você, também aprendem a falar inglês mesmo sem tê-lo como sua língua materna e/ou oficial. Para você, o inglês pode ser considerado uma língua de comunicação internacional? Por quê?</p>
<p>61</p>	<p>Unid. 3 Around the Globe</p>	<p>EF0624.</p>	<p>Think about it!</p> <p>O inglês é língua oficial em muitos países, seja como língua majoritária (falada pela maioria da população) ou não. Dos países listados no exercício 5, a língua inglesa é oficial em: África do Sul, Austrália, Canadá, Estados Unidos, Índia e Jamaica. Na Índia, por exemplo, mesmo não sendo o idioma principal, o inglês é uma das línguas oficiais e é utilizado na educação. Você conhece outros países em que a língua inglesa é oficial? Na sua opinião, qual a importância do inglês em países onde ele não é a língua oficial? Respostas pessoais.</p>
<p>169</p>	<p>On the Screen</p>	<p>EF06LI26.</p>	<p>Think about it!</p> <p>A indústria cinematográfica dos Estados Unidos tem uma grande influência em todo o mundo, incluindo o Brasil. Você costuma assistir a muitos filmes estadunidenses? Quais temas e realidades são mostrados nesses filmes? Como eles se relacionam com a realidade em que você vive? Respostas pessoais.</p>

FONTE: Franco; Tavares (2018).

4.2 ANÁLISE DAS UNIDADES COM FOCO EM INTERCULTURALIDADE E NA PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

A análise aqui apresentada parte do quadro 3, instrumento de análise elaborado para o estudo, que já se encontra respondido através das letras “S” (que significa que o livro aborda a temática da pergunta), “N” (que significa que o livro não apresenta o assunto da pergunta) e “P” (para temáticas que são abordadas parcialmente no LD). Vale destacar que, como o instrumento norteou as análises será detalhado na análise a seguir.

Para organizar a análise, as perguntas do instrumento introduzem de forma ordenada as discussões feitas. Vale ressaltar que, serão discutidas as unidades em que se observa a presença dos aspectos explorados em cada pergunta e que, por serem menores e não contemplarem todas as partes de uma unidade completa, as seções de introdução e encerramento do livro podem não ser discutidas em todas as perguntas.

Quadro 3 – Síntese da análise realizada do livro didático *Way to English for Brazilian Learners*, do 6º ano do Ensino Fundamental.

PERGUNTA	S	N	P
1 - Em que seção (atividades, boxes, textos, imagens, etc) a habilidade é apresentada no capítulo?	X		
2 - O conteúdo da atividade/boxe em que a habilidade é contemplada, traz algum embasamento teórico sobre o objetivo da habilidade nas instruções feitas para o professor no rodapé das páginas?	X		
3 - As atividades de pronúncia e/ou produção oral permitem ao aluno utilizar sua variedade de inglês? Como?			X
4 - Nas atividades que apresentam recurso de áudio há a diversidade de falantes de língua inglesa?	X		
5 - Nas atividades/boxes onde a habilidade é indicada, privilegia-se a inteligibilidade?			X
6 - Na unidade, há imagens que auxiliam na compreensão do tema?			X
7 - Há, de alguma forma, nas atividades/boxes indicados, o interesse por fazer com que o aluno compartilhe sua cultura em sala de aula?		X	
8 - Nas atividades em que as habilidades do Eixo da Dimensão Intercultural são trabalhadas, quais e como são explorados diferentes símbolos de manifestação cultural?			X
9 - Existem atividades que fazem menção à cultura do aluno? De que forma?		X	
10 - Os temas abordados pelas atividades/boxes são globalizados, preocupados com a integração de diferentes contextos globais (ex.: a língua inglesa no mundo atual e sua importância)?	X		

11 - Os textos (verbais/ não verbais; orais ou escritos) utilizados nas atividades são autênticos?			X
12 - Existem textos que discutem o uso da língua inglesa no mundo? Quantos?			X

FONTE: Todeschini (2020)

No que se refere à **pergunta 1** (Em que seção - atividades, boxes, textos, imagens, etc. - a habilidade é apresentada no capítulo?), das oito atividades em que a habilidade do Eixo da Dimensão Intercultural é contemplada, em cinco delas as atividades são os *boxes Think About it!*. Esse *boxe* “propõe questionamentos que pretendem aguçar o senso crítico dos/as alunos/as sobre conteúdos de textos apresentados, aspectos sociais a eles relacionados e questões linguístico-discursivas e interculturais” (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 15).

Assim sendo, é possível perceber que, na maioria das vezes em que é referenciada, a habilidade é apresentada em um *boxe* separado do tema geral da unidade ou do restante das atividades da seção e/ou unidade. Com isso, pode-se afirmar que, o Eixo da Dimensão Intercultural é prioritariamente apresentado como algo à parte, não sendo tema principal das unidades, e sim acessório ou elemento complementar.

Desse modo, é preciso observar que “o ensino da língua e da cultura não pode ser entendido como um ato dissociado da reflexão sobre fatores sociais, históricos, econômicos e políticos”³³ (PERES, 2014, p. 23). Tais fatores, podem desempenhar um papel importante na aprendizagem de LI e de suas culturas, para isso o tema da interculturalidade em relação à LI, idealmente, deveria estar vinculado ao tema principal da unidade ou da seção.

Além disso, se a interculturalidade se encontra na base das premissas da perspectiva do inglês como LF, colocá-la de forma pouco articulada com as discussões das unidades, provavelmente, não irá favorecer o entendimento acerca do que seja o ILF. Ademais, as atividades em que a interculturalidade é contemplada através das habilidades, “também devem estimular o professor e os alunos a

³³ The teaching of language and culture cannot be understood as an act dissociated from reflection about social, historical, economic and political factors.

problematizarem os conteúdos culturais, fazendo-os compreender, discutir e escrever sobre o uso da língua-alvo”³⁴ (PERES, 2014, p. 33).

Além disso, é preciso ressaltar que atividades responsáveis por auxiliarem o aluno na reflexão, escrita, discussão, não são prioritárias nos *boxes*, ou seja, o professor tem o papel de realizar essa construção em sala de aula, assim, favorecendo o ensino da LI ao relacionar sua interculturalidade e o ensino à perspectiva do ILF, que se encontra vinculada.

Em relação à **pergunta 2** (O conteúdo da atividade/boxe em que a habilidade é contemplada, traz algum embasamento teórico sobre o objetivo da habilidade nas instruções feitas para o professor no rodapé das páginas?), conforme já mencionado anteriormente, a análise é realizada a partir da edição do Manual do Professor. Com isso, o embasamento teórico disponível, para que o professor possa construir o conhecimento relacionado à habilidade do Eixo Dimensão Intercultural em sala de aula, é de grande relevância.

Na seção introdutória *English Around the World*, o embasamento teórico que o livro propõe para o professor são títulos de textos acadêmicos, que abordam o tema em questão. Os textos são colocados no tópico lateral “*Para saber mais*”, e são sugeridos para que o docente conheça “duas experiências pedagógicas envolvendo a presença da LI no cotidiano de alunos brasileiros do Ensino Fundamental”. Os textos sugeridos são de Guarino e Alvareli (2011) e Louzada e Borgui (2012).

No texto de Guarino e Alvareli (2011), as autoras afirmam que é preciso “trabalhar com os alunos conteúdos relevantes, próximos ao contexto real deles a fim de dar-lhes a oportunidade de, ao trabalhar, refletir, criticar, opinar e enxergar sozinhos se o inglês estava, ou não presente no seu dia-a-dia” (GUARINO; ALVARELI, 2011, p. 74). Com isso, é possível afirmar que o texto acadêmico sugerido pelo LD é pertinente para o tema explorado na seção. Visto que, o texto apresenta argumentos para a relevância em abordar em sala de aula palavras em inglês, que são encontradas pelos alunos em seu cotidiano. Logo, quando se realiza a leitura desse texto acadêmico, o professor poderá, de maneira fundamentada, construir esses conceitos e as relações entre as línguas e culturas em sala de aula.

³⁴ The activities must also encourage the teacher and students to problematize cultural content in classroom, making them understand, discuss and write about the statements while using the target language.

Louzada e Borgui (2012), propõem em seu estudo falar sobre um projeto que visa considerar o inglês no cotidiano dos alunos. Para elas, para ensinar a LI é “necessário evidenciar a preocupação e o compromisso do papel desta de colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do universo” (LOUZADA; BORGHI, 2012, p. 2). Nesse sentido, afirmam que o ensino de LE se apresenta como um momento para ampliar outras formas de conhecimento e procedimentos que realmente construam a realidade, aspectos que se relacionam com a compreensão da interculturalidade e ensino de ILF.

Ademais, ainda na seção introdutória, há um pequeno excerto apresentando ao professor informações sobre a palavra *selfie*. A fonte de pesquisa para essa informação foi o Wikipedia, que é um *site* popular de construção colaborativa de definições online. Ou seja, a princípio qualquer pessoa tem a possibilidade de alterar as escritas, o que acaba colocando em xeque a veracidade de suas informações.

Desse modo, é relevante observar que, o material sugere referências de textos pertinentes ao conteúdo, porém, novamente, cabe ao professor pesquisar além disso e discernir se as referências utilizadas, e sugeridas pelo livro, são realmente fontes confiáveis para o conteúdo.

Segundo Mendes (2011, p. 156), o papel do professor em sala de aula tem como característica ser “o agente crítico, observador e analista da sua prática e das ações desenvolvidas em sala de aula com o objetivo de decidir o que deve ser ensinado, quando e de que modo, assim como realizar mudanças e adaptações”. Nesse sentido, é preciso que a formação do professor de LI seja voltada para o desenvolvimento de um docente crítico em suas funções, que comece pela análise das abordagens de ensino, de necessidades e dificuldades enfrentadas em suas práticas, “levando-o a refletir sobre o que faz e como faz” (MENDES, 2011, p. 157). Ou seja, os subsídios teóricos que o LD pode apresentar têm potencial para colaborar com o conhecimento docente, entretanto, a formação do professor tem maior relevância nesta busca.

Na Unidade 2 – *My Life*, o embasamento teórico também fica em textos localizados nas laterais das páginas, no tópico “Para saber mais” são sugeridas leituras para que o docente possa “conhecer a perspectiva do ensino de ILF e os desafios para a formação de professores, sobretudo os brasileiros” (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 43). Ambos os textos selecionados são de autoras conceituadas

sobre o conteúdo em questão, sendo elas: Bordini e Gimenez (2014) e El Kadri e Gimenez (2013).

No texto Bordini e Gimenez (2014, p. 13) afirmam que, a “expansão da LI no mundo é parte da contextualização de seu uso, que não pode ser compreendida senão no quadro da globalização enquanto fenômeno econômico, político e cultural”. Assim, o artigo sugerido é pertinente quanto ao tratamento do assunto que está sendo abordado pelo *boxe* da habilidade, que se refere ao alcance da LI no mundo.

Já o texto de El Kadri e Gimenez (2013), aborda a formação de professores de inglês no contexto de ILF, e afirma que a formação inicial dos docentes tem reforçado o padrão advindo de países como Estados Unidos e Inglaterra. E, esse ILE é questionado a partir da exposição a diversas variedades do inglês, dando lugar à perspectiva de LF, procurando ressignificar a formação inicial desses docentes (EL KADRI; GIMENEZ, 2013). Diante disso, novamente, o artigo sugerido pelo LD é relevante para o tema da seção, ou seja, o texto pode auxiliar o docente a compreender melhor o papel do inglês na visão adotada, podendo fundamentar ainda mais seu trabalho em sala de aula.

Ademais, ainda na lateral da página como suporte ao professor, há um excerto que caracteriza o inglês como uma língua global, esse excerto foi retirado do site *The History of English*³⁵. A respeito disso, podemos refletir que a presença de duas terminologias distintas – LF e língua global – pode levar a conceitos e informações que podem tanto ser convergentes quanto divergentes. Isso é, a falta de uma discussão que pontue claramente os termos, pode acarretar questionamentos pelo docente, pois há dois conceitos apresentados e o professor poderá ter dúvidas sobre qual abordar em sala de aula e qual não abordar, ou como abordar os dois e fazer com que o aluno compreenda os conceitos, sem saber ao certo se os dois termos são sinônimos ou não.

Segundo Crystal (2003, p. 3), uma língua global é “um idioma que alcança um status genuinamente global quando desenvolve um papel especial que é reconhecido em todos os países”³⁶. Assim, tal vertente, por mais que contemple a difusão do idioma, pode promover entendimentos de que o inglês torna-se uma língua única e

³⁵ Disponível em: https://www.thehistoryofenglish.com/issues_global.html. Acesso em: 15 out. 2020.

³⁶ A language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country.

que o seu compartilhamento é realizado como uma ferramenta para a comunicação ao redor do mundo. Ou seja, tal termo tende a enfatizar uma visão homogênea da LI.

Por outro lado, o ILF “é definido como um idioma de contato usado apenas entre falantes de língua não-mãe”³⁷ (JENKINS, 2006, p. 160). Isso é, essa perspectiva valoriza a dinâmica entre as relações de contato em que o inglês é a língua falada, o que necessariamente acarretará em hibridizações do idioma. Visto isso, percebe-se que conceitualmente há diferença entre uma adjetivação e outra. Já o LD parece apresentar os acrônimos como sinônimos, sem apontar que as duas terminologias podem abarcar aspectos que vão além da mera adjetivação.

Na Unidade 3 – *Around the Globe*, não há indicação de embasamento teórico, para que o docente possa aprofundar seus conhecimentos no assunto abordado pela habilidade, há apenas a imagem das bandeiras de alguns dos países citados no *boxe* em que a habilidade é contemplada. É conveniente destacar que, o *boxe* em questão trabalha o inglês como a língua oficial, perguntando aos alunos a opinião deles sobre a importância do inglês em países onde ele não é a língua oficial. Nesse sentido, o professor precisa conhecer, também, conteúdos que possibilitem construir com fundamento o assunto com os alunos. Seria de grande valia se o livro trouxesse tópicos, ou até mesmo textos, que auxiliassem o professor a compreender sobre a importância da LI nos países em que ela é a segunda língua. Porém, tal tarefa parece ficar a cargo do professor em seu planejamento.

Na seção final *On the Screen*, na lateral da página há o tópico “Para saber mais”, que sugere três textos acadêmicos ao professor, com o intuito de tratar sobre “filmes e vídeos em inglês, com ou sem legenda, são um recurso que pode ser utilizado no desenvolvimento de diferentes habilidades de compreensão e produção” (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 169). Há dois textos de Gomes (2014; 2016) e um texto de Hausmann, Cugik e Ignaczuk (2015).

O primeiro texto de Gomes (2016) tem o objetivo de traçar um panorama, entre as pesquisas publicadas nos últimos dez anos, acerca do uso de recursos audiovisuais legendados no ensino de línguas adicionais. E, no segundo texto, o autor afirma que os materiais didáticos devem “proporcionar aos alunos atividades que explorem a interação, a troca de pensamentos, sentimentos e ideias entre alunos e

³⁷Is defined as a contact language used only among non–mother tongue speakers.

professores de maneira que haja colaboração no aprendizado de uma LE” (GOMES, 2014, p. 317).

Desse modo, ambos os textos de Gomes (2014; 2016) mostram-se pertinentes ao tema da seção, pois mostram pesquisas com diferentes aspectos quanto ao uso de recursos audiovisuais para o ensino de línguas. Por conseguinte, podem ajudar o professor a compreender melhor de que maneira ele pode abordar filmes em sala de aula de LI, já que é o principal tema da seção.

No artigo de Hausmann, Cugik e Ignaczuk (2015) afirmam que, mesmo não tendo proficiência na língua, os alunos já trazem consigo alguns conhecimentos. Nesse sentido, os autores colocam que, para o aluno obter sucesso no aprendizado da LI, além das competências linguísticas e comunicativas, é necessário “compreender os diferentes contextos interculturais para conseguir se comunicar de forma adequada com falantes de outras línguas” (HAUSMANN; CUGIK; IGNACZUK, 2015, p. 335). Diante disso, o filme surge como um recurso para ensino e aprendizagem, discussão pertinente para o tema da seção, que é o uso de filmes no ensino e na aprendizagem de inglês.

Tais discussões presentes no livro evidenciam que o uso de filmes, que são em LI, podem também trazer discussões sobre a interculturalidade em articulação com o idioma, a relação que acontece entre as culturas ao assistir um filme, ao ler a legenda, no ato de tentar compreender o que está sendo apresentado e compartilhado como aspecto cultural do contexto em que o filme se apresenta. Ademais, não só a interculturalidade, mas a perspectiva do ILF também pode ser trabalhada com a utilização de filmes em sala de aula, construindo com os alunos a compreensão do uso do inglês no mundo por meio da presença de personagens de diferentes origens.

O trabalho com filmes potencializa, além de outros aspectos de ensino, o entendimento oral da língua, o *listening*. Sob a perspectiva do ILF, os alunos praticam o *listening* e com isso desenvolvem habilidades de compreensão oral das variedades de pronúncia da LI no trabalho com filmes com o áudio em inglês. Além disso, para trabalhar com a escrita, o *reading*, o professor pode manter a legenda do filme em inglês, pois enquanto o aluno ouve a fala, consegue ler a escrita da palavra. Desse modo, observa-se que com o auxílio dos textos acadêmicos, sugeridos pelo LD, o professor tem a possibilidade de planejar diferentes atividades utilizando filmes em inglês na sala de aula.

Ademais, o filme *Wonder* (O Extraordinário), sugerido na seção *On the Screen*, trata do *bullying* que é um tema extremamente importante para ser trabalhado com crianças e jovens dentro da escola. Assim, o professor pode utilizar esse filme em suas aulas e, além das atividades de *listening* e *reading*, o professor pode pausar o filme de tempo em tempo e discutir com os alunos o enredo, palavras chaves utilizadas pelos personagens e sempre que possível utilizar a LI, assim trabalhando também o *speaking*.

Outra potencialidade para o trabalho intercultural sob a perspectiva do ILF também pode ser compreendida na seção *On the Screen*, já que as diferentes culturas podem ser percebidas em filmes de diferentes origens que utilizem a LI.

Desse modo, considerando que, ao indicar referências que possam complementar o entendimento do professor acerca de questões a serem tratadas em sala de aula, “não basta o autor de material didático inserir em sua obra determinados conteúdos apenas porque estão de acordo com os documentos oficiais, sem pensar nos outros procedimentos para que haja uma transposição adequada” (SILVA; CAMPOS; CRISTOVÃO, 2011, p. 209). Logo, os conceitos citados no material didático e 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.

Se por um lado a indicação de textos complementares estimula o professor a conhecer ainda mais sobre o tema a ser apresentado para os alunos em sala de aula, por outro, compreende-se que o professor precisaria estar envolvido em processos de formação continuada sobre aspectos atuais, como os que a BNCC apresenta, tais como as discussões sobre ILF e interculturalidade que se destacam a partir de então.

Assim sendo, pode-se dizer que o embasamento teórico sugerido pelo LD seja superficial para o professor e/ou, pois considera-se que esses conteúdos já tenham sido consolidados na formação inicial do professor. Porém, “é necessário que o autor, assim como os professores, tenha conhecimento e domínio da teoria da qual faz empréstimo e pense em formas eficazes de progressão de conteúdos” (SILVA; CAMPOS; CRISTOVÃO, 2011, p. 209). Assim, é preciso que o professor já conheça o conteúdo e/ou o material sugerido, para que possa realizar o desenvolvimento do tema em sala de aula da melhor maneira possível.

Nesse sentido, pode-se reconhecer que o livro apresenta orientações básicas, para que o professor saiba como utilizar o conteúdo desses *boxes*, entretanto, há

pouca articulação com o embasamento teórico ao qual as referências sugeridas abordam. Como os próprios autores do material afirmam, tais indicações podem conduzir o docente a “comentar com os alunos a importância de observar a abrangência dos diversos idiomas no mundo e sua conseqüente diversidade e riqueza cultural” (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 42). A indicação do verbo “comentar”, pode denotar certa superficialidade conferida ao assunto em foco.

Idealmente, espera-se que a construção do Manual do Professor, dada a abrangência do PNLD, programa em que as coleções se inserem, possa subsidiar o trabalho de docentes de realidades bem distintas que atuam nas escolas públicas e utilizam esse material. Apresentar conteúdos que sejam relacionados a sua formação, ou o embasamento teórico que seja mais completo, para que o professor aborde o tema de forma adequada durante suas aulas de LI são expectativas geradas perante a publicação de novas orientações, tais como a BNCC, uma vez que a adoção da concepção do ILF e o trabalho com a interculturalidade irão implicar em diferentes encaminhamentos nas práticas de sala de aula.

Dessa forma, sobre a **pergunta 3** (As atividades de pronúncia e/ou produção oral permitem ao aluno utilizar sua variedade de inglês? Como?) foi possível observar que a Unidade 2 – *My Life* e a Unidade 3 – *Around the Globe*, contemplam um tópico chamado *Listening and Speaking*. Esse tópico “visa desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral, apresenta atividades de fala relacionadas ao tema desenvolvido na unidade” (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 12).

Outro aspecto relevante é que na Unidade 2 – *My Life* há seis exercícios que compõem o tópico *Listening and Speaking*. Os três primeiros apresentam atividades de escrita e de interpretação de áudio, outros três são exercícios que instigam o aluno a conversar com os colegas em inglês. Nesse sentido, podemos identificar que os estudantes poderão, dependendo da condução do trabalho feito pelo docente, interagir especificamente nas atividades de produção oral com suas marcas próprias de falante de inglês.

As duas atividades que estimulam os alunos a conversar utilizando a LI são de questões totalmente abertas, isso possibilita ao aluno poder responder o que a pergunta solicita e ir além disso, com outras respostas e utilizar ainda mais a LI. Logo, os exercícios de produção oral, que o livro apresenta nessa unidade, conduzem o aluno a produzir suas respostas não de maneira estruturada e pronta, mas sim com

perguntas abrangentes que auxiliam os estudantes a utilizarem ainda mais a língua que aprendem.

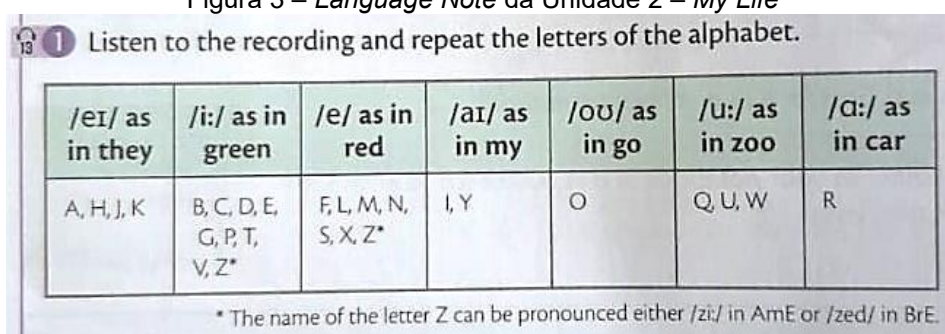
Sob essa ótica, Peres (2014) afirma que, “as aulas de inglês devem proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolverem a sua competência comunicativa intercultural, considerando os diversos contextos de interação social” (PERES, 2014, p. 27). E, isso pode acontecer através de atividade pré-planejadas, conforme as abordadas pelo livro em questão.

Já dentro do *boxe Language Note*, há uma tabela que apresenta as letras do alfabeto e o som dessas letras em inglês, para que, em outras duas atividades os alunos soletrarem seus nomes e sobrenomes utilizando os sons da tabela em questão. Nesse sentido, podemos observar que, por meio de exercícios estruturais e de repetição como este, o uso do inglês toma como referência algum “padrão”, popularmente americano ou britânico, pois os alunos em sala de aula precisam repetir o som que o LD apresenta nas descrições fonéticas.

Assim, identificamos no livro a presença de tarefas que podem promover mais variedades relativas ao falar do inglês, por parte dos estudantes brasileiros, em paralelo às práticas mais relativas à reprodução de padrões fonéticos, às quais tradicionalmente voltam-se a variedades padrões de prestígio. Logo, é possível perceber também que, apesar de apresentar variedades de pronúncias em atividades de produção oral, o LD trabalha em suas atividades com sinais de reprodução fonética padrão da língua inglesa, perdendo a oportunidade de trabalhar sobre a variedade de pronúncia contemplada em outras atividades.

Ainda na Unidade 2, há uma atividade que requer dos alunos a identificação da transcrição fonética e a repetição do som das letras do alfabeto em inglês, conforme imagem abaixo:

Figura 3 – *Language Note* da Unidade 2 – *My Life*



/eɪ/ as in they	/i:/ as in green	/e/ as in red	/aɪ/ as in my	/oʊ/ as in go	/u:/ as in zoo	/ɑ:/ as in car
A, H, J, K	B, C, D, E, G, P, T, V, Z*	F, L, M, N, S, X, Z*	I, Y	O	Q, U, W	R

* The name of the letter Z can be pronounced either /zi:/ in AmE or /zed/ in BrE.

FONTE: Franco; Tavares (2018, p. 46).

Observando esse exercício da unidade 2, e ouvindo o CD de áudio que acompanha essa atividade, compreende-se que é apresentada uma maneira considerada correta de se pronunciar as letras do alfabeto, sendo a pronúncia do áudio como pertencente ao padrão do inglês americano. É importante destacar que, ao apresentar para o aluno a pronúncia tomada como padrão das letras do alfabeto, o livro possibilita que o aprendiz tenha acesso a padrões de prestígio, aspecto que não deve ser ignorado mesmo na perspectiva do ILF. Ao vincular-se a essa vertente, além da pronúncia padrão, seria importante também apresentar aos aprendizes a diversidade de padrões ou mesmo promover reflexões sobre o que esses modelos podem representar.

Ou seja, é preciso ampliar a compreensão do que seja a LI e não ignorar a existência de padrões que são socialmente valorizados. Ademais, segundo Becker (2013, p. 46), “a pronúncia será a característica da língua que fará com que os falantes preservem sua identidade ligada à sua língua materna (através de transferência de aspectos da pronúncia aceitáveis)” enquanto, ainda, promovem a inteligibilidade nos diálogos em LI.

Ainda na unidade 2, no tópico *Vocabulary Study*, há quatro exercícios que solicitam aos alunos que ouçam o áudio e repitam o que foi falado, e com isso, há uma sugestão para o professor que oriente os alunos a observar como a terminação em *-th* é pronunciada. Logo, esse aspecto mostra que o LD está apresentando a norma de prestígio, quando na perspectiva do ILF, seria relevante expor aos aprendizes outras variedades existentes de pronúncia da LI.

Nesse sentido, na perspectiva do ILF:

[...] torna-se necessário trazer os aspectos identitários para o discurso em outra língua, de maneira que a presença do “eu” não sirva de elemento discriminatório por causa da pronúncia, por exemplo; quando, nesse instante, a prioridade é dizer “quem sou” e quanto a minha cultura pode intermediar o diálogo entre usuários (BARROS, 2016, p. 120).

Sob essa ótica, a perspectiva dos diálogos interculturais favorece as variações de pronúncia da LI, uma vez que as práticas decorrentes do uso da LI acontecem na diversidade cultural sem fronteiras e na comunicação global. Entretanto, é necessário salientar que, para tais discussões adentrarem a sala de aula é preciso a presença de um professor mediador cultural, que possa construir junto aos alunos a percepção das

variedades do inglês, das semelhanças e diferenças entre as línguas e culturas (BARROS, 2016).

Por conseguinte, é relevante destacar que, “a ideia de que a LI é atualmente a língua do mundo globalizado é uma realidade para a qual se fazem então necessárias diversas adaptações” (BECKER, 2013, p. 48). Porém, ainda segundo Becker (2013), é necessário que os aprendizes, apesar das diferenças na pronúncia da LI, percebam a inteligibilidade, (conceito que será mais bem apresentado na análise da pergunta 5), presente no contexto da LF.

Na Unidade 3 – *Around the Globe*, há também seis exercícios que compõem o tópico *Listening and Speaking*. Entretanto, nesse tópico há apenas um exercício que instiga os alunos a falarem e, mais uma vez, solicita aos alunos conversarem entre si realizando perguntas, aos colegas, que são abertas e prontas em estruturas definidas pelo LD. E, depois dessas, não há atividades que solicitem aos alunos falem em inglês.

Assim como na Unidade 2, as perguntas que conduzem os alunos às produções orais em LI, são mais uma vez, questões abertas e não fechadas e/ou prontas em estruturas definidas. São questões abrangentes, que instigam os alunos a falarem sobre seus artistas preferidos, fazendo com que os aprendizes possam produzir em LI, ainda mais do que está sendo explorado. Com isso, percebe-se que essas atividades de produção oral são pertinentes ao ILF e à interculturalidade presentes na LI, já que são questões abertas que permitem aos alunos abordarem tópicos que surgirem durante a conversa até o limite do assunto a ser tratado, utilizando suas variedades de pronúncia em LI também.

As frases e perguntas que guiam os alunos nas entrevistas pré-definidas que o livro aborda são em inglês, porém não há nenhuma menção à pronúncia do aluno especificamente. Além disso, percebe-se que as instruções para o professor são divergentes, pois no canto superior da página, em que a seção *Listening and Speaking* encontra-se em ambas as unidades, é citado apenas “a compreensão oral que busca levar o aluno a reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais” (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 66). Já no início do Manual do Professor, é dito que essa seção “visa ao desenvolvimento das habilidades de compreensão de produção oral” (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 7).

Os aprendizes de LI que têm o português como língua materna, trazem consigo variadas crenças de aprendizagem, dentre as quais as mais evidentes são as “de que a LI é difícil de aprender e a importância dada à pronúncia tido como “perfeita” para que a comunicação em inglês se estabeleça” (ALVES; SIQUEIRA, 2016, p. 70). Ou seja, a pronúncia perfeita está vinculada à pronúncia de um nativo. Entretanto, novas abordagens de ensino, na perspectiva intercultural, podem iniciar uma postura mais reflexiva e crítica por parte dos aprendizes, os elementos da cultura e/ou do nativo começam a fazer parte da diversidade que compõe esses aspectos.

Na **pergunta 4**, (Nas atividades que apresentam recurso de áudio há a diversidade de falantes de língua inglesa?), analisamos as faixas do CD na Unidade 2 – *My Life*, o tópico *Vocabulary Study*, que tem como objetivo “destacar aos alunos a importância do estudo sistemático do vocabulário” (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 40). Essa unidade apresenta exercícios em áudio que, ao executarmos o CD, é possível identificar que se trata de registros de falantes nativos, provavelmente norte-americanos – já que o material não apresenta qualquer informação a esse respeito. As instruções que as atividades de áudio apresentam são: ouvir e repetir o que está sendo falado, ou seja, praticar pronúncia isolada das palavras. Além disso, não há transcrição fonética das palavras e não há instruções no áudio, apenas o enunciado da atividade.

Já no tópico *Listening and Speaking*, há o áudio de um programa de televisão australiano, conforme o exercício informa. Porém, não há nenhuma outra informação sobre a nacionalidade do apresentador, há apenas, nas sugestões para o professor, a transcrição do áudio do programa. Cabe ao professor construir os conceitos com os alunos sobre a abrangência da LI ao redor do mundo, e o seu status de LF apresentando diferentes sotaques, como é o do australiano.

Sobre isso, seria relevante que o alunos e o professor tivessem clareza de que o áudio é de um falante de LI australiano, pois, muitas vezes, pode ser confundido com a variação do inglês britânico. Porém, há grandes diferenças “principalmente por causa da mistura dos aborígenes, os índios que já estavam lá, e dos ingleses, que foram chegando aos poucos” (MESSIAS, 2015, p. 229). Logo, como não há maiores detalhes sobre o falante australiano no LD, é preciso que o professor chame a atenção dos alunos para esse detalhe, a fim de que possam perceber juntos as semelhanças e diferenças nas pronúncias.

Na Unidade 3 – *Around the Globe*, a seção *Vocabulary Study*, que aborda o vocabulário das profissões, novamente, é possível perceber – através do áudio, que se trata, provavelmente, de falantes nativos norte-americanos, como o exercício da mesma seção da Unidade 2, analisada anteriormente. As instruções das atividades também são as mesmas, ouvir e repetir as palavras, e não há transcrição fonética e outras informações no áudio.

Já na seção *Listening and Speaking*, há um exercício que apresenta informações sobre Angélica Dass, uma artista brasileira que mora e trabalha na Espanha. O áudio presente nesse exercício é de uma entrevista em que a artista fala em inglês, e para o professor é apresentada a transcrição do áudio, consta também uma nota sobre a artista e sua carreira. No livro do estudante há uma pequena parte da biografia da artista, então os aprendizes sabem que se trata de uma brasileira falando em inglês. Para um estudante brasileiro, possivelmente, é bastante perceptível que se trata de uma pessoa brasileira que está falando em inglês, pois há algumas diferenças de pronúncias em certas palavras, que podem ser familiares aos aprendizes.

Desse modo, é possível articular essas variedades de pronúncias da LI apresentadas pelo LD em áudios sob a perspectiva da LF. Uma vez que o ILF apresenta a natureza híbrida da língua e “pode ser comparada aos usos contemporâneos do inglês, que exerce uma série de funções em diferentes contextos e protagoniza um papel distinto das demais línguas no contexto da globalização” (GIMENEZ et al, 2015, p. 78). Com isso, os recursos apresentados pelo material de áudio do livro podem explorar como o inglês vem sendo impactado, no que diz respeito às variedades uso e de pronúncias do idioma, uma vez que o processo de globalização tem difundido a LI ao redor do mundo, e isso acarreta em transformações em aspectos como a pronúncia.

Segundo Siqueira e Barros (2013, p. 20), o ensino sob uma perspectiva do ILF assume, naturalmente, “a possibilidade de se desconstruírem conceitos e acepções arraigadas, por exemplo, de que há, basicamente, (duas) culturas, (duas) pronúncias de alto prestígio a serem ensinadas (americana e britânica)”. Nesse sentido, na sala de aula em que se aborda a perspectiva do ILF, o aluno tem a possibilidade de ser plural, de questionar o uso do inglês apenas dos países “padrões” na língua, de poder utilizar a sua variação de pronúncia da LI sendo inteligível.

Diante das atividades de compreensão e produção oral apresentadas pelo CD do LD em questão, é possível reconhecer a preocupação de trazer falantes de LI de lugares diferentes de Estados Unidos e Inglaterra. Logo, o livro apresenta falantes do *Expanding Circle* de Kachru (1985), o qual compreende os países que adotam o ILE e que o ILF é considerado, e não apenas do *Inner Circle*, em que se categorizam os países em que o inglês é a língua materna.

Tais atividades têm potencial para criar contextos em que a dimensão da interculturalidade possa ser articulada com às reflexões acerca da perspectiva do ILF, pois a língua apresentada no material não é apenas o inglês do americano e do britânico, mas sim o inglês falado por outras pessoas em outros lugares do mundo.

No que tange ao falante brasileiro e australiano abordados no LD, é possível observar também elementos culturais vinculados às falas. Na Unidade 2, em que é apresentado o áudio do falante australiano, o programa do qual o áudio é retirado é o *Australia's Got Talent*, que é baseado no show *Got Talent* britânico. Esse programa acontece em vários lugares do mundo, como Austrália, Estados Unidos, França, Inglaterra, Rússia e Suécia; é um programa em que as pessoas se apresentam e são julgadas por jurados famosos na área artística. Com isso, é possível perceber que, se esse é um aspecto interessante para ser explorado, pois nota-se que é um programa intercultural, que atravessa os territórios dos países em busca de talentos, em diferentes culturas e contextos sociais. Logo, um aspecto pertinente ao ensino da LI e suas relações com as culturas que a constituem.

Outrossim, na Unidade 3 também há aspectos culturais entrelaçados aos aspectos de pronúncia percebidos nos áudios. A artista brasileira apresentada no exercício tem parte de sua biografia apresentada no livro, mostrando a sua cultura e sua profissão como fotógrafa. Ademais, como já mencionado, para o professor, nas laterais da página, há uma pequena nota sobre a artista, que pode ser compartilhada com os alunos, para que sua cultura seja ainda mais relacionada com o uso abrangente da LI no mundo.

Além disso, esses materiais de áudio são formas de se materializar exemplos de possibilidades de uso do ILF e, a partir disso, as aulas de inglês podem ser espaços para reflexões sobre a diversidade do inglês e suas relações com a interculturalidade. Logo, com a perspectiva do ILF em evidência, o professor de inglês “pode emergir a possibilidade de ele vislumbrar e encampar uma abordagem de ensino intercultural, mais reflexiva e crítica” (SIQUEIRA; BARROS, 2013, p. 20). Assim, contribuindo para

a relação de troca entre as culturas evidenciadas pela LI, com o objetivo de construir, conjuntamente, significados interculturais.

Apesar de apresentar atividades que podem contemplar a perspectiva aqui analisada nas atividades de sala de aula, é importante observar que o Manual do Professor não aborda essas discussões nas orientações ao professor. Desse modo, é preciso que o professor construa essa relação em sala de aula, contribuindo para a criação de oportunidades de interação “entre ele, os alunos, o material de ensino e a nova língua aprendida, fazendo da interação o centro do processo de aprendizagem” (MENDES, 2011, p. 155).

No que concerne à inteligibilidade, na **pergunta 5** (Nas atividades/boxes onde a habilidade é indicada, privilegia-se a inteligibilidade?), pode-se observar que a Unidade 2 – *My Life* apresenta, em uma das suas orientações para o professor na lateral da página, a seguinte afirmação:

Oriente os alunos para, ao ouvir o CD, observar como a terminação *-th* é pronunciada. Se necessário, demonstre a forma correta de pronunciar esse som, já que é um fonema que não existe em português e pode causar dúvidas aos alunos (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 41).

Percebe-se então, que há, nessa unidade do livro, a exigência para que o aluno consiga pronunciar adequadamente as palavras que possuem terminação em *-th*, tomando um padrão de referência para pronúncia, som que não é identificado em nossa língua materna. As palavras que o livro apresenta como exemplo do uso do *-th* são os números ordinais: *fourth, fifth, sixth, seventh, eighth, ninth, tenth*. Também, a atividade acompanha um áudio no CD que apresenta a pronúncia dessas palavras enfatizando a pronúncia do *-th* ao final destas.

Conforme aponta Becker (2013), aspectos que deveriam ser aprendidos e desenvolvidos pelos aprendizes de LI, para que a inteligibilidade se torne possível, são apresentados no *Lingua Franca Core*, um conjunto de características elaborado por Jenkins (2000) em seu estudo sobre o inglês nesta perspectiva.

As possíveis pronúncias do grafema *-th* não foram inclusas nessa lista, pois segundo a autora “mesmo com a atenção e foco especiais que a grande maioria dos professores de inglês dá ao ensino desses fonemas, não existe um resultado prático satisfatório” (JENKINS, 2000 *apud* RIELLA, 2013, p. 18). Nesse caso, uma grande parte dos falantes de ILF utiliza-se da substituição do fonema /ð/ - fricativo dental

sonoro, como em “mother” - ou do fonema /θ/ - fricativo dental surdo, como em “thumb” - inexistentes na língua portuguesa, por exemplo, por outras pronúncias mais próximas ao /t/, como em “tie”, para uma comunicação mais fluída.

Ou seja, no caso dos exemplos do livro, e de outras palavras como *think*, *thousand*, *thank*, a pronúncia do grafema *-th* não afeta a inteligibilidade entre falantes de inglês. Pois, se o falante utilizar uma substituição de pronúncia, o diálogo irá continuar compreensível, especialmente devido ao contexto, e quem estiver ouvindo poderá entender que se trata de um agradecimento, se a palavra “*thank*” por pronunciada de modo análogo à palavra “*tank*”, que significa “tanque” ou “cisterna”.

Nesse caso, o livro traz a pronúncia dos números ordinais que são terminados em *-th*, o que acontece assim como mencionado acima, se a pronúncia dessa terminação for substituída por /t/ ou pelo /d/, não irá causar maiores prejuízos à comunicação. Entretanto, compreende-se que o livro poderia trazer essa mesma atividade, porém abordar também outras possibilidades, para que os alunos refletissem sobre a diversidade de pronúncias e a inteligibilidade.

Além disso, a abordagem do livro quando apresenta essa pronúncia vincula-se a um padrão tomado como correto, pressupondo a inexistência de outras possíveis pronúncias que, por mais que desviem do padrão do falante nativo, não impedem a inteligibilidade. Ao orientar o professor que “demonstre a forma correta de pronunciar esse som” (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 41), o livro não somente apresenta aos alunos sons que são característicos das variedades nativas e consideradas padrão de prestígio, aspecto relevante na perspectiva do ILF, mas deixa de fora aspectos da diversidade de pronúncias relativas a variedades existentes.

Diante disso, é possível perceber que nesse momento o material didático tinha a possibilidade de abordar uma reflexão sobre o inglês na perspectiva da LF, apontando em suas explicações que, a proficiência da fala de um nativo não é necessária para que aconteça a compreensão do diálogo em LI. Porém, é preciso ressaltar também que, em alguns momentos a pronúncia correta do inglês é necessária tendo em vista uma interação inteligível entre os sujeitos. Para tanto, seria necessário o desenvolvimento de atividades que pudessem demonstrar essas diferenças, que implicam ou não em inteligibilidade.

Além desta atividade, ainda na Unidade 2, conforme já mencionado, o livro apresenta a transcrição fonética das letras do alfabeto, sons isolados, descontextualizados. Nesse caso, acredita-se que o material não enfoca a

inteligibilidade nesta atividade, pois essa transcrição é uma característica dos livros para iniciantes, nesse caso alunos do 6º ano. Aqui, não há a problematização sobre possibilidades de momentos em que a pronúncia esteja mais ou menos próxima ao padrão de um falante nativo, e que possam ou não afetar a inteligibilidade. É uma atividade com característica estrutural.

A Unidade 3 – *Around the Globe* apresenta, em uma das suas orientações para o professor na lateral da página, a seguinte afirmação:

Os meses de *January* e *February* podem ser pronunciados como /'dʒænjʊ,ɛrɪ/ e /'febrʊəri/, em inglês estadunidense, ou como /'dʒænjʊəri/ e /'febrʊəri/, em inglês britânico. Em ambos os casos, a sílaba tônica é a primeira. No áudio 4, utilizamos o padrão estadunidense (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 61).

Mesmo com o grande avanço da LI no mundo, a língua ainda remete a ideias de supremacia em âmbito econômico, político e social. Visto que, a inteligibilidade presente nas interações em LI, o LD apresenta uma diversidade de falantes, porém apenas variedades do *Inner Circle* (KACHRU, 1985). Logo, a supremacia pela LI Americana ou britânica passa a ser considerada uma das variedades e não a única. Ademais, “o colonialismo britânico e a influência econômica e cultural dos EUA reverberam no nosso imaginário coletivo, levando a posicionamentos que vão desde a rejeição ao fascínio acrítico pelo idioma” (SANTOS, 2016, p. 208).

Para Dewey (2014, p. 15), “a fluidez e o hibridismo observados na pesquisa ILF estão particularmente em desacordo com a caracterização habitual da linguagem em ambientes educacionais”³⁸. Nesse sentido, a variação da LI ainda é algo que, necessariamente, precisa ser apresentado, principalmente, em materiais didáticos, abordar apenas o inglês dos EUA e Inglaterra não contempla toda a diversidade de pronúncias da língua e das culturas envolvidas.

Ainda, é possível observar que o ensino de LI é, muitas vezes, “baseado – de modo exclusivo – na promoção das normas de números limitados de variedades (Inglês Americano e Britânico, e há pouco espaço para reconhecimento da diversidade linguística”³⁹ (DEWEY, 2014, p. 15), como é contemplado em algumas atividades

³⁸ The fluidity and hybridity noted in ELF research is particularly at odds with the customary characterization of language in educational settings.

³⁹ Learning and teaching English is based—practically exclusively—on the promotion of the norms of a limited number of varieties (British and American English), and there is little scope for an appreciation of linguistic diversity.

analisadas do LD em questão. Desse modo, as regras gramaticais e padrões nativos de pronúncia da LI são vistas como pré-condição para se realizar a comunicação, e sua precisão determina o sucesso na fala.

Diante disso, “a inteligibilidade é conceituada como norma dependente”⁴⁰ (DEWEY, 2014, p. 15). Em outras palavras, se o aluno não for capaz de reproduzir a linguagem dentro dos padrões de prestígio, geralmente o britânico americano, então ele não terá sucesso no uso da língua (DEWEY, 2014). É o que acontece quando os materiais didáticos trazem apenas as variedades limitadas do uso do inglês estadunidense e britânica, os alunos tendem a compreender e aprender sobre um “padrão” da LI a partir disso.

Segundo Dewey (2014, p. 18) “aumentar a consciência sobre a ILF pode, de fato, levar a uma melhor compreensão das realidades sociolinguísticas atuais e leva a uma certa reflexão”⁴¹. Logo, se diretrizes, tais como a BNCC, vinculam o ensino de inglês à perspectiva de LF, o modelo atual de ensino precisa começar a se movimentar de uma visão “monocêntrica, monocultural, monolíngue, para uma educação que aborde aspectos relativos ao pluricentrismo, multiculturalismo, multilinguismo, ou seja, já é tempo de modificar os moldes tradicionais de ensino” (BORDINI; GIMENES, 2014, p. 17).

Em uma sala de aula que explore o ILF, é possível promover aos alunos a oportunidade de serem plurais, de questionarem as culturas compreendidas como superiores, que têm sido contempladas em livros didáticos de LI. Logo, é possível compreender que é na perspectiva do ILF que emerge o ensino intercultural, reflexivo e crítico (SIQUEIRA; BARROS, 2013).

Nessa perspectiva, o LD parece tentar apresentar as diversas pronúncias da LI nas atividades de compreensão oral, porém isso não acontece nas atividades de práticas de pronúncia e de produção oral. Com isso, entende-se que o material didático em questão poderia continuar com a abordagem dos padrões nativos de práticas orais, entretanto poderia incentivar a reflexão sobre as variedades também.

No que se refere ao trabalho com a inteligibilidade em LI nessa unidade, é importante ter em mente que tal aspecto enfatiza ao aluno observar que suas marcas identitárias devem ser valorizadas. Sobre isso, a BNCC afirma que:

⁴⁰ Intelligibility is conceptualized as being norm dependent.

⁴¹ Raising awareness of ELF can indeed lead to a better understanding of current sociolinguistic realities, and it does lead to a certain amount of reflection.

Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e nível de proficiência ou domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório (BRASIL, 2018, p. 485).

Logo, é preciso que o aluno tenha a possibilidade de dialogar compartilhando informações por meio da LI, como também, saber agir e se posicionar criticamente em âmbito global (BRASIL, 2018), sem sentir-se intimidado por padrões idealizados de proficiência na LI.

Diante desses aspectos da inteligibilidade, a BNCC afirma que é preciso “tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística” (BRASIL, 2018, p. 242). Por isso, a adoção do inglês na perspectiva da LF implica em extrapolar o padrão ideal do falante nativo, além considerar a relevância dos diferentes contextos e da cultura no ensino e aprendizagem dessa língua, procurando quebrar as características relacionadas à “correção, precisão e proficiência linguística” (BRASIL, 2018, p. 242).

No que se refere à **pergunta 6** (Na unidade, há imagens que auxiliam na compreensão do tema?), na seção introdutória *English Around the World*, o uso de imagens mostra-se pertinente para a compreensão do conteúdo em questão. As imagens apresentadas no exercício 1 têm o intuito de mostrar alguns exemplos de palavras em inglês que são utilizadas no cotidiano do brasileiro (conforme tabela apresentada no início dessa análise). Desse modo, é possível observar que as imagens apresentadas pelo exercício são pertinentes para o aprendizado dos alunos, pois essas são fotos tiradas de situações reais em que a LI aparece no cotidiano brasileiro.

Com isso, o aluno pode perceber realmente a abrangência da LI no Brasil, já que as fotos são de situações da realidade brasileira. Ademais, como são fotos de situações reais, as imagens são nítidas e com um tamanho ótimo em relação ao LD dos alunos. Além disso, quando observadas as imagens, os aprendizes poderão reconhecer as influências culturais existentes da LI em relação ao Brasil, já que a língua aparece em diversos contextos diferentes no país.

Segundo Silva e Araújo (2015, p. 135) “lidamos em nosso dia a dia com uma série de sistemas de comunicação visuais que exige que mudemos os rumos de

nossas práticas pedagógicas, em especial, em se tratando do ensino de línguas”. Portanto, o uso de imagens no processo de ensino e aprendizagem torna-se fundamental.

Nesse sentido, observando as línguas em diferentes espaços, Shohamy e Gorter (2009, p. 2) afirmam que, “é possível constatar uma revolução linguística em andamento, que estabelece novas formas de ação através da língua, com mistura de códigos, novas regras linguísticas, nova sintaxe e combinações de palavras”⁴². Com isso, emerge o conceito de paisagem linguística, que trata de compreender os significados e mensagens mais profundas veiculadas na linguagem em diferentes lugares e espaços. As imagens apresentadas no livro são de restaurante, faixadas de lojas, botões de controle remoto da televisão, produtos que encontramos no mercado, etiquetas de roupas e jogos. Ou seja, constam imagens que são veiculadas em diferentes contextos do cotidiano dos alunos, e fazem parte da paisagem linguística em que os aprendizes estão inseridos.

Ademais, sabe-se que todos os recursos linguísticos e semióticos trabalham juntos para que a comunicação faça sentido nos diversos contextos da sociedade. “A linguagem é apenas um recurso semiótico entre muitos, como símbolos, ícones e imagens” (CANAGARAJAH, 2013, p. 15). Logo, a paisagem linguística pode ser entendida como “um conjunto de sentidos, um amplo enunciado, constituído por ‘discursos entrelaçados’, todos os elementos que venham a compor um evento comunicativo” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 421). Nesse sentido, o livro parte de exemplos que compõem a paisagem linguística dos aprendizes e faz com que isso desenvolva uma reflexão quanto à atividade.

O exercício 3, em que as habilidades 25 e 26 também são contempladas na seção *English Around the World*, traz uma história em quadrinhos do personagem *Garfield*. A história tem apenas uma fala, a qual aborda o significado da palavra *selfie*. Nesse sentido, evidenciando resultados de uma natureza híbrida entre os sujeitos que compõem a sociedade, a utilização da palavra *selfie* pelo brasileiro, é uma marca dos repertórios linguísticos variados que são utilizados pelos falantes (ROCHA; MACIEL, 2015). São falas dos aprendizes que transcendem fronteiras, línguas que compõem o

⁴² By observing the language in space, we discovered that a linguistic revolution is taking place, one that includes “talking back” to set linguistic procedures allowing mixtures of languages, new linguistic rules, new spellings, new syntax, inventions of words combined with additional representations, those of sounds and images, and all displayed publicly.

repertório linguístico do aluno, sendo que a palavra *selfie* faz parte desse repertório e é utilizada constantemente por estudantes.

O exercício 3 também contempla a relação entre as culturas que permeiam a LI. De maneira implícita, com a apresentação da palavra *selfie*, é possível perceber uma preocupação em mostrar aos aprendizes a relevância e abrangência da LI no mundo. A partir da história em quadrinhos é possível pensar que, apesar de o texto estar em LI, o reconhecimento de um termo que faz parte do repertório dos falantes de português pode evidenciar a relação entre línguas e culturas.

Na Unidade 2 – *My Life*, há um pequeno mapa-múndi (conforme já apresentado na tabela inicial da análise), no primeiro e no segundo *boxe* não há imagens. Inadequadamente, no Livro do Estudante, essa imagem é pequena e de difícil compreensão. As legendas apontam para cores diferentes nos países, mas como a imagem é pequena, torna-se praticamente indecifrável compreender quais países a legenda se refere.

Logo, afirmando a importância do uso de imagens nos livros didáticos, os autores Kress e van Leeuwen (2006, p. 17) apontam que é preciso “tratar as formas de comunicação empregando imagens tão seriamente quanto as formas linguísticas”. Além disso, indicam que “chegamos a essa posição por causa da esmagadora evidência da importância da comunicação visual e da problemática ausência dos meios para pensar sobre o que é realmente comunicado pelas imagens”⁴³ (KRESS; VAN LEEUWEEN, 2006, p. 17).

Considerando as potencialidades da interação das linguagens verbal e não verbal na construção de sentidos, Kress e van Leeuwen (2006, p. 31-32) afirmam que:

O mundo representado visualmente nas telas das 'novas mídias' é um mundo de construção diferente do que havia sido representado nas páginas impressas de cerca de trinta ou quarenta anos atrás. Os recursos que as imagens oferecem para a compreensão e a criação de significado, diferem dos recursos do mundo representado na linguagem, e também os dos que os cidadãos produzem⁴⁴.

⁴³ In this book we take a fresh look at the question of the visual. We want to treat forms of communication employing images as seriously as linguistic forms have been. We have come to this position because of the now overwhelming evidence of the importance of visual communication, and the now problematic absence of the means for talking and thinking about what is actually communicated by images and by visual design.

⁴⁴ The world represented visually on the screens of the 'new media' is a differently constructed world to that which had been represented on the densely printed pages of the print media of some thirty or forty years ago. The resources it offers for understanding and for meaning-making differ from those of the world represented in language, and so do the citizens it produces.

Assim sendo, as imagens não se limitam a um simples meio para desenvolver o conhecimento sobre realidades de uma cultura, mas podem também auxiliar na compreensão de valores, crenças, práticas sociais da cultura a ser aprendida (ARAÚJO, 2011).

Recursos visuais, como as imagens, constroem novos sentidos a temas propostos. Segundo Kress e van Leeuwen (2006) a relação entre o visual e o verbal é estreita no contexto escolar, “como uma possibilidade que não traz apenas os benefícios da escrita, mas também os aspectos negativos da diminuição dos modos de expressão e representação”⁴⁵ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 23). Compreende-se que, conforme o estudante prossegue no seu melhor desenvolvimento da linguagem verbal, esse processo avança sobre a linguagem visual, que fica em segundo plano.

Diante disso, percebe-se que no primeiro *boxe*, no qual a habilidade foi contemplada, a qualidade da imagem pouco colabora para a compreensão do conteúdo proposto, e como já dito anteriormente, o segundo *boxe* nem ao menos apresenta uma imagem. Devido a dificuldade de enxergar o que a imagem representa, nesse momento, cabe ao professor providenciar uma mapa maior e mostrar aos alunos o que as legendas propõem na imagem do livro. Desse modo, o professor precisa sempre complementar o que está no livro.

A formação do docente, até então, não tem focado adequadamente em assuntos como a dimensão intercultural, e o ILF ainda é uma terminologia recente. Além disso, observamos que a BNCC e os materiais didáticos surgiram com esses novos conceitos sem preparar os professores para que tal mudança seja abordada em sala de aula. Na prática, essas mudanças acabam sendo superficiais e não implicam em sair da visão do inglês como uma LE (que pertence apenas aos EUA e Inglaterra) e dar seguimento a perspectiva do ILF.

No caso desse *boxe* seria importante que a imagem fosse mais nítida e mais colorida, pois essas características podem auxiliar os alunos a conhecerem melhor a

⁴⁵ History of writing is one that treats the coming together of visual and verbal representation as only one possibility, and one, furthermore, that brings with it not just those benefits of writing which are well enough understood, but also the negative aspects incurred in the loss of an independent form of representation, the diminution of modes of expression and representation.

representação visual e geografia dos países em que o inglês é língua oficial, e os países em que a LI é majoritária.

Ainda na Unidade 2 – *My Life*, no tópico *Looking Ahead*, o livro apresenta quatro capas de diferentes revistas. Respectivamente, conforme a figura 2, a primeira revista é a *National Geographic Kids*, a qual tem sua sede em Washington D.C., nos Estados Unidos; a revista ao lado, *Asian Geographic Junior*, tem sua sede em Singapura, na Ásia; a terceira revista, *The Economist*, tem sua sede na cidade de Londres, na Inglaterra; e a última revista é a *Time For Kids*, tem sua sede em Nova York, nos Estados Unidos.

Figura 4 – Exercício da Seção *Looking Ahead* Da Unidade 2



FONTE: Franco; Tavares (2018, p. 49).

A atividade que incorpora essa imagem apresenta cinco perguntas para que os alunos discutam sobre as revistas em questão, como observamos a seguir:

- a) Quais dessas revistas são destinadas a crianças e adolescentes?; b) O que você pensa sobre esse tipo de publicação? Para você, é importante haver publicações destinadas ao público infanto-juvenil? Por quê?; c) Quais outras publicações (em inglês ou português) destinadas a esse público você conhece? Quais assuntos elas geralmente abordam?; d) Na sua opinião, deve-se oferecer oportunidades para que as crianças e jovens possam escrever e publicar seus próprios textos? Por quê?; e) Que publicações (em inglês ou português) você conhece que dão voz as crianças e jovens? Há, por exemplo, algum tipo de publicação em sua escola com textos escritos pelos alunos? (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 49).

Diante disso, percebe-se que as perguntas buscam compreender a relevância desse tipo de publicação para crianças e jovens, demonstrando o quão fundamental

é o envolvimento desse público em publicações como essas. Entretanto, não há perguntas nas atividades, ou orientações ao professor, para que a capa das revistas seja trabalhada através de interpretação que explore mais pontualmente a interação entre as linguagens verbal e não verbal, além disso, não é contemplado o fato de que cada revista é publicada em um lugar diferente que adota o inglês. Desse modo, o material didático perde a oportunidade de apontar possibilidades de explorar, através das revistas, assuntos como a globalização, pois não é apenas os Estados Unidos ou Inglaterra que publicam revistas em inglês para o público infanto-juvenil.

Nesse sentido, as imagens da atividade poderiam abordar temas importantes, de modo que os alunos pudessem compreender a expansão da LI, contudo, esse não parece ser o encaminhamento direcionado pelo LD.

Na Unidade 3 – *Around the Globe*, no *boxe* onde a habilidade é contemplada não há imagens. Porém, no exercício que acompanha o *boxe*, são apresentadas as bandeiras de doze países: Brasil, Espanha, Portugal, Japão, Alemanha, África do Sul, França, Índia, Estados Unidos, Austrália, Canadá e Jamaica. Desses países, conforme cita o *boxe*, o inglês é a língua oficial de cinco deles. Poder observar a bandeira de cinco países que têm a LI como sua língua oficial, já é de grande ajuda para que os estudantes possam compreender o conteúdo abordado. Uma vez que a habilidade de número 24, contemplada nesse *boxe*, trata de explorar o alcance da LI, conhecer as bandeiras torna-se pertinente para o ensino.

Ainda sobre a Unidade 3, na abertura da unidade há imagens de personalidades que representam uma diversidade étnico cultural, como: Barack Obama, Beyoncé, Usain Bolt, Fernanda Montenegro, J. K. Rowling e Daniel Dias. Nas primeiras atividades, da seção *Reading Comprehension*, há fotos dos jogadores de futebol Neymar e da jogadora Marta. Mais adiante, no tópico *Taking it Further*, é apresentada a foto da modelo Gisele Bündchen e da rapper MC Soffia; no tópico *Language in Use* há imagens das cantoras Shakira e Demi Lovato, e também da apresentadora americana Ellen DeGeneres, do ator brasileiro Vik Muniz, da atriz americana Viola Davis, da escritora britânica J. K. Rowling, da antropóloga britânica Jane Goodall e, também, do ator brasileiro Lázaro Ramos. Ademais, no tópico *Listening and Speaking*, há a foto da artista brasileira Angélica Dass, no tópico *Looking Ahead* fotos de outras três personalidades brasileiras, o ativista ambiental Raoni Metuktire, a geneticista Mayana Zatz e da bailarina Ingrid Silva.

Dessa forma, visto que há uma grande diversidade de culturas entre as personalidades apresentada, é possível afirmar que o LD tem a oportunidade de abordar ainda mais a relação entre essas culturas, explorando as nacionalidades distintas que são contempladas. Porém, o que realmente o livro apresenta sobre as personalidades abordadas, é: idade, signo, lugar onde nasceu, ocupação, entre outros assuntos sobre a vida pessoal dessas pessoas.

Ao conhecer a cultura do próximo e poder ser interculturalmente competente, “o indivíduo torna-se capaz de, no processo de interação com pessoas e com elementos de culturas estrangeiras, capturar e entender os conceitos específicos que envolvem percepção, pensamento, sentimento e ação” (ALVES; SIQUEIRA, 2016, p. 67). Sob essa ótica, seria importante que o livro trouxesse, junto ao tema da unidade, uma abordagem que visasse à compreensão da cultura dessas personalidades, e não somente suas vidas pessoais.

Na seção final *On the Screen*, não há imagens no *boxe* em que a habilidade é contemplada, mas a atividade apresenta imagens do filme *Wonder*. O LD apresenta ao professor, em uma das sugestões dessa seção, o enredo do filme retirado do site *Wikipedia*⁴⁶.

Wonder é um dramático filme estadunidense de 2017, dirigido por Stephen Chbosky, conta a história de Auggie Pullman, um garoto que nasceu com uma deformação facial, o que fez com que ele passasse por 27 cirurgias plásticas. Aos 10 anos, ele frequentará uma escola regular pela primeira vez, como qualquer outra criança. Lá, precisará lidar com a sensação constante de ser sempre observado e avaliado por todos a sua volta (WIKIPEDIA, 2018 *apud* FRANCO; TAVARES, 2018, p. 167).

O *boxe* em questão, trata sobre a indústria cinematográfica dos Estados Unidos, logo, as imagens do filme *Wonder* não auxiliam na compreensão do tema. Seria relevante se fossem apresentadas mais imagens de filmes que são influência em todo o mundo, ou que o *boxe* realmente tratasse do filme que está sendo explorado na seção.

Já que a habilidade de número 26, que é contemplada nessa unidade, tem o objetivo de “avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de LI absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade” (BRASIL, 2018, p. 169), seria de

⁴⁶ Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Wonder_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Wonder_(filme)). Acesso em: 17 out. 2020.

grande relevância se houvesse mais elementos culturais, para que fossem analisados pelos alunos.

Torna-se imprescindível notar que, “tendo-se em mente a grande diversidade cultural que nos rodeia, diversos elementos culturais oriundos de diversos povos falantes da LI podem e devem ser discutidos e abordados” (ALVES; SIQUEIRA, 2016, p. 67). Dito isso, é possível afirmar que ao abordar a influência de elementos culturais, seria necessário que o livro não apresentasse somente imagens desses elementos, mas que suas atividades pudessem efetivamente construir essa relação entre culturas.

Já na **pergunta 7** (Há, de alguma forma, nas atividades/boxes indicados, o interesse por fazer com que o aluno compartilhe sua cultura em sala de aula?), observa-se que em abordagens relacionadas à perspectiva intercultural, atividades de ensinar e aprender uma nova língua e novas culturas devem ser significativas além disso, precisam ser desenvolvidas em um contexto que se volte para a interação entre os sujeitos, que são ativos no processo de ensino e aprendizagem (MENDES, 2011). Logo, o diálogo entre as culturas é fundamental para que a interculturalidade seja realmente efetiva no ensino da LI.

A seção introdutória *English Around the World*, a qual o título já evidencia que a seção irá tratar da LI e seus usos ao redor do mundo, tem como objetivo auxiliar o aluno a identificar e discutir a presença do inglês a sua volta. O *boxe* que contempla a habilidade solicita ao aluno que reflita sobre a valorização da LI e da cultura estrangeira, e qual espaço ocupam de expressão na cultura brasileira. Diante disso, é possível perceber que, respondendo a essa pergunta, o aluno vai poder compartilhar um pouco de sua cultura, relacionando-a aos aspectos da cultura estrangeira aprendida. Esse processo é necessário para que o aluno possa reconhecer que há a super valorização da cultura da LI no mundo e, também, em que momentos essa valorização poderá de alguma maneira afetar a cultura do brasileiro.

Nesse contexto, relativo a super valorização da cultura da LI, Gimenez (2006) aponta que:

[...] os objetivos do ensino intercultural envolveriam a aprendizagem sobre a cultura, a comparação entre culturas e a exploração do significado de cultura. [...] haveria, portanto, um acréscimo às abordagens tradicional e de cultura como prática social, para além da comparação. Não bastaria, nesse caso, comparar cafés da manhã dos americanos e dos brasileiros. (GIMENEZ, 2006, p. 4).

Desse modo, compreende-se que para o ensino intercultural de LI é preciso que outras culturas, que utilizam a LI, sejam apresentadas aos estudantes, não limitando-se apenas as culturas americana e britânica. Além disso, “a cultura é vista como um modo de agir coletivo através da linguagem” (GIMENEZ, 2006, p. 4), pois ao invés de olhar apenas para si mesmo, o aprendiz tem a oportunidade de olhar para o outro, para as culturas que são vinculadas à LI.

Sob essa ótica, é possível perceber que os exercícios apresentados nessa seção abordam a LI pertencente aos três círculos concêntricos (KACHRU, 1992), os quais representam a maneira como o inglês se espalhou ao redor do mundo dividido entre os países em que a LI é a língua materna, outros países em que o inglês é a língua adicional e/ou segunda língua, e o restante dos países que atribuem ao inglês o papel de primeira LE. Diante disso, observa-se a relevância em abordar o fato de que a LI está presente ao redor do mundo e em diferentes elementos, como mostram os exercícios um e dois, citados acima.

Por conseguinte, “em uma abordagem de ensino intercultural, a cultura deixa o seu papel coadjuvante e assume o lugar central dentro das experiências de contato intercultural” (MENDES, 2011, p. 142). Assim sendo, podemos dizer que o tratamento sobre as culturas nessa seção é de certo modo satisfatório, pois além de trazer imagens de elementos da LI que afetam a cultura brasileira, o *boxe* faz com que o aluno pense sobre o assunto, relacionando a sua cultura e as culturas que fazem parte da LI, fazendo com que o aluno não seja apenas receptor, mas também produtor de cultura.

Percebe-se assim, que através dos círculos concêntricos (KACHRU, 1985) e dos repertórios linguísticos (ROCHA; MACIEL, 2015) presentes indiretamente nos exercícios, nessa seção introdutória o Eixo da Dimensão Intercultural pode ser promovido a partir das atividades apresentadas nas unidades. Visto que, nas atividades é apresentado aos alunos o nível de abrangência da LI nas sociedades que constituem o mundo todo, e, assim, fazer com que os aprendizes construam uma compreensão sobre a relação entre as culturas que existem entre os usuários da LI.

Na Unidade 2 – *My Life*, os *boxes* não apresentam quaisquer atividades que instiguem os alunos a dialogarem sobre suas culturas em sala de aula. Ou seja, o direcionamento parece ser unilateral: alunos podem aprender inglês e sobre as culturas relacionadas a ele, mas o direcionamento das atividades não estimulam que,

como brasileiros, os alunos explorem as relações de sua própria língua e cultura. Logo, compreende-se a partir disso que, como em outros tópicos analisados, a construção da interação e o compartilhamento das culturas em sala de aula dependem do docente. É preciso que o professor encontre meios que instiguem os alunos a dialogarem sobre as características culturais que venham a compor a sala de aula, pois a perspectiva intercultural visa promover uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAU, 2008, p. 52). Ou seja, para que isso aconteça, é necessária uma abordagem que seja pautada na construção de uma sociedade democrática, que valorize o próximo, que seja “capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas” (CANDAU, 2008, p. 52).

Na Unidade 3 – *Around the Globe*, não foram identificados momentos em que há o interesse por fazer com que o aluno compartilhe em sala de aula sobre a sua cultura. Porém, nessa parte, o livro apresenta a bandeira de diferentes países do mundo que são símbolos culturais, inclusive do Brasil, o que poderia incentivar a troca entre as culturas. Apesar de o LD não abordar aspectos relacionados à cultura dos países apresentados, o professor em sala de aula pode incentivar essa reflexão entre os alunos. É possível que o docente trabalhe com as cores das bandeiras e os seus significados, mostrando aos alunos diferentes jeitos de encontrar um pouco mais de informações sobre as culturas que se encontram entrelaçadas às bandeiras dos países, podendo assim, relacionar à sua própria cultura.

O *boxe* em que a habilidade do Eixo Dimensão Intercultural é contemplada trata de países que possuem a LI como língua oficial, entretanto não são mencionados aspectos da cultura desses países. Nesse sentido, para estar em consonância com o Eixo denominado como “intercultural”, as atividades deveriam fomentar “o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre indivíduos de diferentes mundos culturais” (MENDES, 2008, p. 61).

Conforme já mencionado na pergunta sobre as imagens, nesta unidade há diversas imagens de personalidades famosas do mundo inteiro, porém os exercícios abordam apenas a vida pessoal destes sujeitos. O LD perde a oportunidade de apresentar aos alunos a cultura dessas personalidades e instigar o aluno a falar sobre a própria cultura. Ademais, entre as personalidades apresentadas, há brasileiros, ou seja, se a cultura dessas pessoas fosse compartilhada, os alunos já teriam um conhecimento melhor sobre a interação que acontece entre as culturas.

É imprescindível destacar que, em materiais didáticos que apresentem a perspectiva intercultural, “qualquer que sejam os conteúdos atribuídos à língua, devem ser significativos, representar um conhecimento potencial que desejamos que o aluno internalize e use” (MENDES, 2011, p. 151). Logo, é fundamental que o compartilhamento das culturas incentive o aluno a se interessar ainda mais pela LI, conhecer a cultura do outro e compreender a própria sabendo que ambos utilizam a LI. Isso, porque:

[...] quando se tem como conteúdo uma determinada cultura e sua língua, deve-se incorporar uma visão dinâmica e flexível da cultura, a qual constitua-se de fatos e informações, assim como de um conjunto de símbolos e práticas que devem ser interpretados a partir de uma perspectiva dialógica, intercultural (MENDES, 2011, p. 148).

Na seção final *On the Screen*, também não há perguntas específicas que instiguem os alunos a falarem sobre sua cultura. Porém, nas laterais da página do *boxe* que contempla a habilidade do Eixo Dimensão Intercultural, como sugestão para o professor é solicitado que “o professor e os alunos conversem sobre a possível valorização cultural de elementos da LI aqui no Brasil” (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 169). Entretanto, novamente, a valorização da cultura da LI fica em evidência e não a cultura do brasileiro, no caso a dos estudantes.

Diante disso, percebe-se que, nas partes em que a habilidade do Eixo da Dimensão Intercultural é apontada pelo LD, o compartilhamento entre as culturas de LI e do aluno brasileiro ocorre de maneira implícita, sendo incentivado pelo professor em sala de aula, de modo a fazer com que os alunos reflitam sobre as questões apresentadas pelo LD. Visto que, em sua grande maioria, os *boxes* em que as habilidades são contempladas há perguntas abertas, para que os alunos respondam e possam construir reflexões sobre suas culturas e as que permeiam a LI. Porém, é conveniente destacar que o LD não apresenta questões específicas que incentivem o aluno compartilhar sobre sua cultura em sala de aula.

Tendo em vista que, o ensino intercultural da LI possibilita aos estudantes serem “sensíveis ao fato de que pessoas de diferentes culturas utilizam o inglês diferentemente e que lidar com as diferenças é responsabilidade de todos que fazem parte da comunidade global” (ALVES; SIQUEIRA, 2016, p. 156). Diante disso, é relevante notar que o compartilhamento das culturas precisa ser uma via de mão

dupla, na qual os alunos recebem as informações de aspectos culturais da LI, mas também têm a oportunidade de falarem sobre as características da sua cultura.

Por conseguinte, referente à **pergunta 8** (Nas atividades em que as habilidades do Eixo da Dimensão Intercultural são trabalhadas, quais e como são explorados diferentes símbolos de manifestação cultural), é possível observar que, na seção introdutória *English Around the World*, os elementos abordados pela habilidade do Eixo Dimensão Intercultural, são palavras em inglês que fazem parte do cotidiano do brasileiro. Tal abordagem tem potencial para evidenciar as transformações que são decorrentes da globalização, em contexto marcado por mudanças sociais, econômicas e culturais, em que se enfatiza a natureza fluída e dinâmica dessas relações sociais em meio a esses processos (ROCHA; MACIEL, 2015).

Diante disso, o LD indica que os idiomas estão sempre em contato e acabam sendo mutuamente influenciados, além de que, os sujeitos utilizam todo seu repertório linguístico para poder dialogar, já que os idiomas se complementam na comunicação (CANAGARAJAH, 2013). Ademais, quando no processo de interação entre os sujeitos as línguas acabam se complementando, acontecem os hibridismos, utilizando elementos de diferentes línguas para formar uma palavra e/ou expressão. Isso acontece no cotidiano brasileiro, quando os indivíduos são apresentados em seu cotidiano a palavras em LI que se vinculam com palavras da língua portuguesa.

Por essa concepção, de reconhecer as línguas como recursos linguísticos que se misturam com outros para a construção de um novo sentido, surge o conceito da prática translíngue. Essa perspectiva, “reconsidera a visão da interferência de uma língua em outra, chamando a atenção para o fato do efeito criativo da comunicação” (LUCENA, 2015, p. 74). Portanto, a mediação da fala e dos textos, que são possibilitados pelo acesso aos conhecimentos culturais, são vinculados à língua e não apenas ao conhecimento linguístico.

Nesse sentido, é possível considerar que a perspectiva translíngue pode ser construída em sala de aula a partir do estudo das palavras em inglês que são utilizadas no cotidiano brasileiro, como aponta o exercício analisado aqui. Ademais, as práticas translíngues salientam “a importância de entendimento do uso da linguagem distanciado de uma perspectiva de língua como um sistema fixo e estável” (LUCENA, 2015, p. 74).

Muitos alunos não percebem que usam o inglês diariamente, nesse sentido, percebe-se que há uma necessidade de os docentes criarem possibilidades de

atividades que possam “despertar nos alunos reflexão e criticidade para trabalharem de forma a relacionar essas duas vertentes e tirarem do conhecimento cotidiano elementos que possam favorecer o processo de ensino-aprendizagem” (GUARINO; ALVARELI, 2011, p. 79).

Na Unidade 2 – *My Life*, em que a habilidade é contemplada, o elemento explorado pelo *boxe* é o mapa que mostra os países onde o inglês é a língua oficial e a mais falada pela população e, também, os países em que o inglês é a língua oficial, mas não é utilizada pela maioria da população. Porém, conforme já mencionado anteriormente, o mapa, no qual é apresentado esses países citados na legenda, é muito pequeno e de difícil compreensão.

No que tange à discussão acerca do inglês como língua oficial, Lagares (2018) ressalta que a língua “oficializada quando, do ponto de vista jurídico, é considerada adequada para ser usada em todas as atividades políticas e administrativas de um país [...] é de uso comum em contextos públicos” (LAGARES, 2018, p. 62). Nesse sentido, a territorialidade tende a ser tomada como característica de um idioma, aspecto que, sob a perspectiva do ILF deve ser discutido.

A partir do mapa abordado no *boxe*, é possível construir com os alunos em sala de aula reflexões sobre a relação entre a língua e o território geográfico. Segundo Canagarajah (2013), existe uma conexão entre a comunidade, seu idioma e seu lugar, “a territorialidade dessa conexão fez com que cada comunidade reivindicasse um direito natural ao seu lugar”⁴⁷ (CANAGARAJAH, 2013, p. 28). Nesse sentido, é possível reconhecer o apelo do vínculo que, tradicionalmente, se estabelece entre línguas e nacionalidades.

Nesse sentido, a língua seria capaz de expressar apenas os valores e pensamentos que pertenciam a essa comunidade, a partir disso, surge a noção de que determinada comunidade fosse proprietária de um idioma e quem utilizasse essa língua fora da comunidade seria usuário ilegítimo. Esses usuários não seriam “capazes de expressar os pensamentos e valores na língua de outra pessoa”⁴⁸ (CANAGARAJAH, 2013, p. 27). Porém, com os processos de globalização e mudanças econômicas, sociais e culturais, a LI deixa de pertencer apenas a países

⁴⁷ The territoriality of this connection also made each community claim a natural right to its place.

⁴⁸ They may not be able to express the thoughts of their community life and values in someone else’s language.

onde é considerada nativa, passa a representar uma identidade de língua franca, que é desterritorializada e que pertence a todos que a utilizam.

Por conseguinte, deve-se reconhecer a desterritorialização da LI, pois o contato com diversas culturas, aumentou a interação entre os idiomas, principalmente no uso de LI. Ou seja, enquanto os falantes utilizam suas variedades de inglês para interação, eles desenvolvem “estratégias de conversação para se comunicarem sem mudar para uma variedade compartilhada”⁴⁹ (CANAGARAJAH, 2013, p. 14).

Na Unidade 3 – *Around the Globe*, os elementos abordados são as bandeiras de alguns países em que a LI é a língua oficial. No exercício, em que as bandeiras são apresentadas, é requerido que o aluno escreva o nome dos países abaixo de cada bandeira, não há nenhum trabalho que mencione a cultura desses países, nem ao menos trabalho com os desenhos das bandeiras em si.

Ademais, conforme analisado anteriormente na Unidade 2, a territorialidade da LI ocorre nesse aspecto também. As bandeiras dos países também representam a territorialidade e a identidade nacional de cada lugar. Além disso, o *boxe* solicita que os alunos, utilizando suas opiniões, falem sobre a relevância do inglês em países em que não é língua oficial, não há aspectos que façam os alunos refletirem, discutirem ou construam argumentos sobre isso, e que poderiam relacionar com os elementos apresentados. Logo, os elementos apresentados, as bandeiras do exercício anterior, não contribuem para a compreensão dos aspectos abordados pelas habilidades do Eixo da Dimensão Intercultural contempladas.

Desse modo, compreende-se que se as bandeiras fossem exploradas como elementos das habilidades do Eixo da Dimensão Intercultural, pudesse ser realizado um trabalho de construir com os alunos a relação entre os países e o uso da LI, ou até mesmo as semelhanças e diferenças entre as bandeiras. Porém, nessa unidade não há elementos explorados para além do inglês como língua oficial dos países mencionados no *boxe*.

Na seção final *On the Screen*, é possível reconhecer as produções cinematográficas como símbolo cultural abordado pelo *boxe*, além de identificar o papel que os filmes estadunidenses possuem ao influenciar a cultura brasileira. Ademais, durante a seção é apresentado o filme *Wonder*, com atividades de interpretação e compreensão do tema principal da obra.

⁴⁹ As speakers bring their diverse varieties of English to the interaction, they are developing conversational strategies to communicate with each other without shifting to a shared variety.

Por conseguinte, é possível perceber que a manifestação cultural apresentada não foi explorada em relação às habilidades do Eixo da Dimensão Intercultural, pois o *boxe* não explora exemplos de filmes e suas influências, de modo a auxiliar os alunos a compreenderem mais sobre o assunto. De modo geral, o *boxe* apenas requer que os alunos pensem em filmes e exemplos de influências culturais desses filmes no Brasil.

Sob essa ótica, pode-se apontar a homogeneização cultural que ocorre nessa seção quando apresentam apenas o exemplo do filme estadunidense. E, sobre isso, Kumaravadivelu (2006), aponta para a ideia de que:

[...] o individualismo e consumismo americanos circulam mais livremente e são mais amplamente aceitas, conforme evidenciado em jovens em várias partes do mundo usando jeans Levi e tênis Nike, bonés de beisebol Texaco e Chicago Bull moletons, assistindo a vídeos musicais na MTV e sucessos de bilheteria de Hollywood e comendo no McDonalds e Pizza Hut (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131).

Logo, a homogeneização da cultura americana torna-se ainda mais abrangente devido a indústria da comunicação global que é controlada, principalmente, por interesses americanos. Tais manifestações poderiam ser mais bem exploradas com exemplos de outras influências culturais, inserindo exemplos de outros filmes, de outras nacionalidades, que também interferem na constituição da cultura.

No que tange à **pergunta 9** (Existem atividades que fazem menção à cultura do aluno? De que forma?), sobre o uso do LD, é preciso destacar que o professor precisa considerar o LD como o “material fonte” (MENDES, 2011), que seja um suporte, a partir do qual possa-se criar elementos que, em sala de aula, auxiliem os alunos à refletir, usar estratégias de aprendizagem, esquemas prévios que levam para o cotidiano escolar, “além de incentivá-los a estabelecer diálogo entre a sua língua e cultura e a língua e cultura que estão aprendendo” (MENDES, 2011, p. 153).

A seção introdutória, *English Around the World*, menciona a cultura do aluno através dos exercícios apresentados na seção. Primeiramente, na atividade 1, apresenta imagens que mostram a LI no cotidiano brasileiro, logo é possível compreender que na realidade do aluno há a presença da LI, considerando-a parte de sua cultura. Ademais, é possível que o professor apresente logo nesse momento o

conceito da interculturalidade, que desenvolve a interação entre as culturas presentes na LI, e a perspectiva do ILF utilizado para a comunicação mundial.

Em um segundo momento, nessa mesma perspectiva das palavras em inglês no cotidiano do estudante brasileiro, a atividade 3 menciona a palavra *selfie*, que, com a grande expansão da LI no mundo, faz parte da cultura do Brasil. Além disso, com o uso constante de mídias sociais, a palavra *selfie* tornou-se ainda mais um aspecto relevante.

A Unidade 2 – *My Life*, não há atividades ou excertos que mencionem a cultura brasileira, diante disso, o LD perde a oportunidade de mencionar a cultura do aprendiz quando apresenta, em um dos *boxes* em que a habilidade do Eixo da Dimensão Intercultural é contemplada (imagem desse *boxe* está na tabela da pergunta 1), duas crianças que nasceram em países diferentes, possuem culturas diferentes e falam a LI. Logo, seria interessante se o LD tornasse possível a menção da cultura do brasileiro, mostrando, como os outros, uma foto de um brasileiro e mencionar que também é uma cultura distinta, país distinto, mas que aprendeu a se comunicar em LI.

A Unidade 3 – *Around the Globe*, não contém atividades que fazem menção a cultura do aluno, porém, há grandes oportunidades para que isso pudesse acontecer. São apresentadas personalidades do mundo todo, a cultura do aluno poderia ser mencionada como forma de construir uma reflexão sobre o assunto. Entretanto, a cultura das personalidades também não é apresentada pelo livro, somente a vida pessoal desses famosos.

Ademais, ainda na Unidade 3, na seção *Listening and Speaking*, há o áudio de uma artista brasileiro falando em inglês sobre aspectos da sua profissão. Diante disso, é possível perceber que essa seria mais uma oportunidade para que o LD mencionasse algo sobre a cultura brasileira, porém, isso não é contemplado.

Segundo Mendes (2011), os materiais didáticos baseados na perspectiva intercultural “devem apresentar um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio, fonte de recursos” (MENDES, 2011, p. 152). Com isso, é possível afirmar que o LD precisa ser adequado e modificado para as diferentes situações em que é utilizado, atendendo às necessidades de alunos e professores.

Para que isso aconteça, a formação de professores de línguas precisa abordar em seu processo, as reflexões sobre planejamentos, a seleção e a produção de materiais didáticos. Pois, assim o professor estará atento para o que faz, analisa

suas ações, tem condições de promover modificações significativas em suas práticas e isso, deve ser uma das orientações que conduzam a formação dos professores (MENDES, 2011).

Sobre a **pergunta 10** (Os temas abordados pelas atividades/boxes são globalizados, preocupados com a integração de diferentes contextos globais (ex.: a língua inglesa no mundo atual e sua importância)?), que aborda os contextos apresentados nos livros didáticos, Tílio (2007, p. 3) afirma que “as escolhas dos contextos culturais apresentados pelos livros e as atividades propostas pelos autores podem permitir, ou não, que determinadas identidades sejam construídas, ou, pelo menos, manifestadas, em um determinado momento”. Nesse sentido, temas globalizados, apresentados pelo livro, podem auxiliar na construção de identidades diversificadas e valorizar características próprias do estudante, para além da reprodução dos valores relativos à cultura da língua-alvo.

Na seção introdutória, *English Around the World*, o tema apresentado contempla as palavras em LI que utilizamos no cotidiano brasileiro. Reconhecendo assim, a diversidade da paisagem linguística existente, que é entendida como “um amplo e multifacetado enunciado, que se permite incorporar todos esses fios ideologicamente relacionados, esses ‘discursos entrelaçados’, todos os elementos que venham a compor um evento comunicativo” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 421). Logo, o tema apresentado é globalizado, pois expressa a importância e a abrangência da LI em outro lugar do mundo, não restringindo-se aos EUA e a Inglaterra, que aparece nos mais diferentes contextos sociais em diversos formatos linguísticos.

Na Unidade 2 – *My Life*, o tema é o compartilhamento de interesses pessoais, que promovam o diálogo por meio da LI. Nessa unidade, no tópico *Reading Comprehension*, é apresentado um texto sobre uma menina que mora em Nova York e, no tópico *Taking it Further*, foi empregado um texto sobre um menino que mora em Accra, capital de Gana na África, país onde a LI é língua oficial.

Gana é um país com 24.7 milhões de habitantes e possui 50 idiomas. Porém, “o inglês no Gana vem se expandindo contra o plano de fundo de um ambiente intensamente multilíngue”⁵⁰ (ADIKA, 2012, p. 151). Quanto à habilidade de ler e escrever em inglês, aproximadamente 70% dos adultos que vivem em áreas urbanas de Gana possui essa habilidade. É nesse contexto que a força da LI cresceu

⁵⁰ English in Ghana has been expanding against the backdrop of an intensely multilingual environment.

rapidamente, tornando-se fundamental para interação social e comunitária no país (ADIKA, 2012).

A LI surgiu em Gana como “a língua do comércio”⁵¹ (ADIKA, 2012, p. 152). Quando os britânicos chegaram pela primeira vez no século XVI, alguns europeus já haviam treinado tradutores para que auxiliassem. Tempo depois, os britânicos tomaram conta do comércio dos europeus e os locais de mercado foram, mais tarde, formalizados como escolas para o ensino de inglês aos habitantes. Nesse sentido, as línguas indígenas foram perdendo espaço entre os habitantes de Gana, que agora participavam das escolas missionárias, as quais possuíam a visão de o inglês ser a língua exclusiva nas escolas (ADIKA, 2012).

Adika (2012, p. 154) afirma que “em 2002, foi promulgada a política de idiomas de Gana que, especifica que o inglês seja usado como língua de instrução do ensino fundamental até a universidade”⁵². O objetivo do governo era fazer com que os alunos obtenham nível alto de proficiência em inglês, já que os exames finais eram nesse idioma. Além disso, promulgando essa política, o governo obrigava os professores a utilizarem inglês em sala de aula, já que sem essa lei isso não acontecia (ADIKA, 2012).

Diante disso, os habitantes de Gana utilizam o inglês de maneira sócio-cultural para facilitar a comunicação. Porém, para Adika (2012, p. 163) “o inglês não deve ser entendido como deslocando os idiomas locais, mas sim complementando os idiomas ganenses”⁵³. Isso é, os habitantes de Gana compreendem a relevância da LI para o seu país e a utilizam como fundamental nas interações, mas também reconhecem a importância de seus idiomas locais. Desse modo, é importante o tema da unidade tende a ser globalizado, pois aponta o papel da LI e sua relevância e abrangência em diferentes países.

Ainda na Unidade 2, há a presença de uma falante de LI australiano. Mostrando novamente, de maneira globalizada, que o tema da unidade tem a preocupação em apresentar conteúdos abrangentes e não apenas sobre os países como EUA e Inglaterra.

⁵¹ The language of trade.

⁵² The current language policy of Ghana which was promulgated in August 2002 specifies that English be used as the language of instruction from primary one through university.

⁵³ English should not be perceived as displacing the local languages, but rather complementing the Ghanaian languages.

Por conseguinte, a LI sob a perspectiva da LF apresenta a natureza híbrida da língua e “pode ser comparada aos usos contemporâneos do inglês, que exerce uma série de funções em diferentes contextos e protagoniza um papel distinto das demais línguas no contexto da globalização” (GIMENEZ et al, 2015, p. 78).

Sendo assim, percebe-se que nessa unidade em questão, o livro aborda sim contextos globalizados, pois apresenta falantes de três lugares distantes do mundo e em todos falam a LI. Porém, ainda há variedades do *Inner*, *Outer* e *Expanding Circles* (KACHRU, 1985). Além disso, Gimenez et al (2015, p. 87) completa ainda que:

Assim, o ILF pode ser visto como um dos aspectos da globalização compreendida como mudanças na escala de interatividade entre pessoas de diferentes lugares e línguas maternas, permitindo a construção de discursos de eliminação de fronteiras.

Na Unidade 3 – *Around the Globe*, o tema da unidade são personalidades famosas de diferentes áreas de atuação e países ao redor do mundo. Vale frisar que, a cultura dessas personalidades não é abordada em momento algum da unidade, porém, são pessoas de diversas nacionalidade e não apenas EUA e Inglaterra. Ademais, no tópico *Listening and Speaking*, há o áudio de uma artista brasileira falante de LI, no qual o assunto é sua profissão. Com isso, é possível perceber que o LD tem uma postura globalizada quanto aos temas apresentados nas unidades aqui analisadas. Nesse sentido, vale observar que o LD apresenta uma grande diversidade de falantes de LI, mas essa característica não é explorada junto aos temas globalizados.

Complementarmente, na Unidade 2 e na Unidade 3, é possível observar que as propostas apresentadas pelo livro não tendem à supervalorização da cultura estadunidense ou britânica, são expostas pessoas de diferentes lugares do mundo, com textos, imagens, áudios e atividades relacionadas. As atividades de interpretação de texto abordam ações que podem ser feitas em qualquer lugar do mundo, e não apenas em países do círculo interno. No tópico que aborda um novo vocabulário, são apresentadas atividades que qualquer jovem pode ter interesse em realizar, como: nadar, ouvir música, dançar, assistir TV, entre outras.

Segundo Tílio (2003, p. 138), “levar em consideração a cultura do aprendiz, é um outro aspecto fundamental na abordagem de cultura”. Nesse sentido, podemos observar que nas Unidades 2 e 3, a diversidade cultural é contemplada quando são

citados três lugares diferentes que falam a LI, Estados Unidos, Gana, Austrália e Brasil. Por outro lado, não há atividades que apresentem aspectos culturais desses lugares. Nesse caso, cabe ao professor fazer essa ponte entre os falantes de um lugar diferente do mundo e suas características culturais. Sobre isso, “é preciso que a exposição cultural seja pensada criticamente e, sempre que possível, confrontada com o contexto cultural do aprendiz” (TÍLIO, 2003, p. 138).

Logo, nas Unidades 2 e 3, conforme já dito, não há atividades ou sugestões que auxiliem o aluno a desenvolver a consciência cultural crítica. Porém, no Manual do Professor são apresentadas as Competências Específicas de LI para o Ensino Fundamental, presentes na BNCC, e uma delas pode dar indicação para que o professor faça essa abordagem cultural crítica com os alunos, em sala de aula. A Competência número um, apresenta-se como:

Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem de LI contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 246).

Com isso, o professor tem orientação para abordar a consciência cultural crítica em sala de aula, e auxiliar seu aluno a compreender a importância dessa atitude no ambiente de ensino e aprendizagem de uma nova língua. Nesse sentido, sabe-se que os materiais precisam apresentar o inglês, não como uma unidade estática e sem mudanças, mas sim como algo “flexível em que os alunos são incentivados a usar todos os seus recursos linguísticos para alcançar uma comunicação bem-sucedida”⁵⁴ (GALLOWAY, 2017, p. 473).

Compreende-se que o LD “deve trazer consigo a possibilidade de levar o mundo até a sala de aula, problematizando questões culturais, apresentando um cenário multicultural e integrando as diversas culturas” (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2012, p. 48), de modo que, a diversidade entre os sujeitos possa ser valorizada e a visão tradicional de uma única cultura da LI possa ser desconstruída.

Nesse sentido, nas Unidade 2 e 3 são apresentados falantes de países em que o inglês é uma língua oficial, porém, esses falantes são colocados nas atividades

⁵⁴ Norms, then, are seen to be flexible and learners are encouraged to use all of their linguistic resources to achieve successful communication. This clearly requires different materials to those that present English as a monolithic static entity.

de áudio, mas não suas diferentes pronúncias não são abordadas nas atividades. Logo, percebe-se que o LD traz uma diversidade de falantes, mas não necessariamente trabalha com esse aspecto nas atividades. E, sobre isso Tílio (2003, p. 138) afirma que:

Na intenção de ser politicamente corretos, procuram mencionar o maior número possível de países onde a língua é ensinada, tentando passar uma ideia de multiculturalidade. No entanto, na maioria dos livros não há qualquer discussão multicultural. Não se discute qualquer relação entre a cultura da língua ensinada e as possíveis culturas dos aprendizes.

Segundo Siqueira (2015, p. 3) “a língua é o meio principal através do qual conduzimos nossa vida social”, ou seja, língua e cultura não podem ser separadas no processo de ensino e aprendizagem. Devido ao processo de globalização, muitas vezes os estudantes brasileiros valorizam excessivamente a cultura do exterior, minimizando o que é local (SIQUEIRA, 2015).

Com isso, é necessário que as generalizações sejam evitadas, a tomada de consciência e as mudanças sejam mais favorecidas nesse contexto. Logo, a consciência cultural crítica é um dos aspectos que possibilitam essa mudança (SIQUEIRA, 2015). Na Unidade 2 e 3, analisadas aqui, não há valorização excessiva da cultura estadunidense ou britânica, aspecto positivo para a tomada de consciência cultural.

Entretanto, não há atividades que tornem possíveis os diálogos para compartilhar aspectos culturais locais. Sobre isso, Siqueira (2015, p. 6) aponta para que,

Desta forma, cada vez mais, pode-se perceber que são escassas as salas de aula de ILE (ou língua internacional) em que a dimensão política, principalmente no tocante à preservação e afirmação da nossa identidade e dos nossos alunos, dos nossos direitos linguísticos e culturais, é levada em conta, debatida e cultivada.

Nesse sentido, cabe ao docente reagir a essa situação e preparar o aluno para compreender criticamente a língua e a cultura do outro. É preciso que as “atenções dos professores de línguas voltam-se para a inseparável relação existente entre cultura e o ensino de LE” (LIMA, 2008, p. 88).

No que tange a diversidade de falantes apresentados, é possível reconhecê-la no LD. O falante nativo de Gana, presente na atividade da Unidade 2 – *My Life*, faz

parte do *Outer Circle* (KACHRU, 1985) “o qual é representado por países que adotam o inglês como segunda língua” (BORDINI; GIMENEZ, 2014, p. 12). Já o áudio que representa a LI na Austrália, na Unidade 2, demonstra o local onde o inglês é língua materna e faz parte do *Inner Circle* (KACHRU, 1985). Enquanto, o áudio do falante brasileiro, representa o *Expanding Circle* (KACHRU, 1985).

Segundo Lima (2008, p. 89) “ensinar uma LE é, antes de qualquer coisa, ensinar também sua realidade”. Nesse sentido, “é através do desenvolvimento da consciência cultural crítica, que pode levar o professor a assumir uma nova postura, e através de uma pedagogia adequada, alcançar o seu aluno, colocando-o no contexto como ativo” (SIQUEIRA, 2015, p. 17).

Logo, essa abordagem mais globalizada do LD, impede que:

[...] essa visão de mundo dos livros, nem sempre real, os contextos culturais representados, normalmente tendenciosos, e a pouca voz dada aos alunos, fazem com que os livros reproduzam identidades legitimadoras e neguem aos alunos a possibilidade de construção de identidades que vão de encontro às identidades hegemônicas (TÍLIO, 2007, p. 9).

Entretanto, é preciso fazer a ressalva de que, todo o complexo contexto intercultural, em que os usos do inglês emergem a partir dos textos e atividades apresentados pelo livro, é pouco explorado no material. Desse modo, novamente, fica a cargo do professor evidenciar situações em que os alunos possam ver o mundo com uma perspectiva intercultural, “é necessário que os aprendizes de LI, desenvolvam a competência comunicativa intercultural, a fim de que possam lidar com essa comunidade global” (LIMA, 2008, p. 89).

Por outro lado, no que se refere a temas que possam ser mais localizados, ou seja, que se direcionem especificamente à países como Estados Unidos, na seção final *On the Screen*, é apresentado aos alunos como temática da seção, o filme *Wonder*, ou em português “O Extraordinário”. E no *boxe* em que a habilidade é contemplada, é tratado apenas da indústria cinematográfica dos Estados Unidos, de filmes estadunidenses e suas influências culturais. Entretanto, há diversas indústrias cinematográficas, como exemplo da Índia, que produzem filmes que utilizam a LI e, também poderiam ser ferramentas para a aprendizagem de LI através desse recurso audiovisual.

Em sequência, a **pergunta 11** (Os textos (verbais/ não verbais; orais ou escritos) utilizados nas atividades são autênticos?), sob a perspectiva do ILF, o

objetivo não é possuir a proficiência dos falantes nativos de inglês, mas sim uma flexibilidade quanto ao padrão da língua, o que incide em atitudes pragmáticas que visam garantir a inteligibilidade e a comunicação. Para isso, o contexto dos alunos deve ser levado em consideração, e o “autêntico ou “relevante” (GALLOWAY, 2017, p. 474) precisam ser considerados em vista da realidade dos aprendizes brasileiros, em especial, os estudantes das escolas públicas que recebem os livros aprovados pelo PNLD.

Segundo Alves e Siqueira (2016, p. 428) “a variabilidade extremamente dinâmica do ILF requer uma pedagogia informada por uma teoria de ensino e aprendizagem que seja suficientemente capaz de dar conta dessa diversidade”. Assim, essa perspectiva possibilita que seja mostrada em sala de aula essa grande diversidade de culturas que compõem a variedade de falantes de LI espalhados pelo mundo, o que necessariamente deve estar contemplado nos textos utilizados nas atividades apresentadas pelos livros.

Nesse sentido, torna-se relevante a reflexão sobre a autenticidade dos textos utilizados no material didático. Tal aspecto aparece com grande relevância no ensino de línguas na atualidade, “a partir do surgimento da abordagem comunicativa, como uma crítica à artificialidade dos textos, diálogos e interações presentes nos métodos anteriores, em especial no método audiolingual” (SILVA, 2017, p. 2).

Na seção introdutória, *English Around the World*, é utilizada uma história em quadrinhos do personagem *Garfield*, em inglês, retirada do site de *comics* do *Garfield*. Nesse sentido, o texto abordado nessa seção é autêntico. Essa atividade tem como objetivo mostrar o uso da palavra *selfie* e o seu pertencimento a cultura brasileira. Visto isso, afirma-se que um trabalho de leitura com textos autênticos significa uma grande fonte de aprendizagem. Ao apresentar uma personagem, provavelmente, familiar aos estudantes, em texto multimodal, a aula de inglês pode se beneficiar do conhecimento prévio que os alunos podem ter sobre Garfield e as imagens que são recorrentes no imaginário da cultura popular.

Considerando que o professor, segundo Gaifém (2009, p. 23), “pretende preparar o aluno para a comunicação fora do âmbito escolar, ele carecerá de exposição a materiais autênticos que possibilitem a recriação de situações reais e de comunicação real”. Especialmente no uso da LI fora de sala de aula, é importante trabalhar com textos que irão auxiliar os alunos a se apropriarem a língua como um repertório linguístico a ser utilizado em suas realidades.

Além da tirinha ser autêntica, nessa seção inicial, a primeira atividade traz também, imagens autênticas, que foram retiradas de ocorrências do cotidiano do brasileiro, como: vitrines de lojas, marcas de comida, *games*, botões de controles e etiqueta. Desse modo, não foram imagens criadas, e sim fotos tiradas de acontecimentos reais do uso da LI no Brasil. Logo, a autenticidade dessas imagens é pertinente ao conteúdo, pois mostra realmente onde o aluno pode encontrar palavras da LI no seu cotidiano.

Na Unidade 2 – *My Life*, é possível perceber que há essa preocupação com materiais autênticos, pois há quatro momentos em que são utilizados textos dessa natureza, mesmo que adaptados a partir de seus originais. Três textos são adaptados do site *Time for Kids*, enquanto um deles é adaptado do programa *Australia's Got Talent*. O primeiro é de uma revista infantil, da publicação em março de 2014, e o segundo é de uma apresentação desse programa que foi realizado na Austrália em 2011, disponível no site do *YouTube*.

Os três textos adaptados da revista *Time for Kids*, aparecem em três partes distintas da Unidade 2, o primeiro deles é uma pequena biografia de uma criança Americana, que participa da revista como repórter infantil. Segundo a sugestão da lateral do livro para o professor, “não há trechos reescritos nem suprimidos no texto utilizado, porém houve a necessidade de utilizar um nome fictício e foto de uma outra criança com as mesmas características físicas” (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 38). Assim, nesse texto houve adaptações necessárias para que pudesse ser utilizado no LD, com o propósito do ensino e aprendizagem. Os outros dois textos adaptados dessa revista têm as mesmas características que o anterior. Logo, os textos precisaram ser adaptados para que pudessem aparecer no LD.

E sobre as adaptações, Silva (2017, p. 11) afirma, a partir de estudos que, “desde que sejam mantidas as marcas de gênero textual, a adaptação dos textos (e em última instância até mesmo sua criação para o LD) não incorre em perda da autenticidade”. Logo, as adaptações feitas em textos autênticos são, geralmente, necessárias para que os gêneros textuais possam ser utilizados para fins didáticos, porém, é preciso que essas modificações não deixem o texto com um caráter artificial, é importante que não se perca justamente a autenticidade apresentada pelo texto.

Na Unidade 3 – *Around the Globe*, há logo de início algumas imagens de personalidades famosas ao redor do mundo, são fotos tiradas da realidade de cada personalidade, que circulam na internet em sites de entretenimento ou em redes

sociais, assim é possível dizer que se tratam de textos não verbais, que se enquadram também como autênticos. Complementando os textos visuais, no tópico *Reading Comprehension*, há excertos de biografias de duas personalidades do futebol brasileiro, são informações autênticas retiradas de biografias disponíveis na internet. Além disso, no tópico *Language in Use*, há mais duas biografias de cantoras famosas que foram retiradas da internet, e se tratam de biografias autênticas.

Ainda na Unidade 3, além dos textos escritos e textos visuais, no tópico *Listening and Speaking*, é disponibilizado um fragmento do áudio de uma entrevista, com o tema *The Beauty of Human Skin in Every Color*, realizada no programa *Ted Talks*. É apenas uma parte da entrevista, então, pode-se dizer que é um áudio autêntico, porém adaptado para seu uso no LD com ensino e aprendizagem de LI.

Na seção final, *On the Screen*, é apresentado o filme americano *Wonder*. Durante essa seção são expostas algumas imagens, diálogos e uma frase impactante transcrita do filme. São todos retirados do filme, logo são materiais autênticos.

Através do uso de filmes, séries de televisão, imagens, anúncios publicitários, músicas, jornais, entre outros materiais, os professores podem motivar os alunos para discussões e debates, envolvendo suas realidades sociais e culturais. São inúmeros materiais autênticos “susceptíveis de serem utilizados de modo fomentar a motivação intrínseca dos alunos, quer para a escrita e a leitura, quer para a fala e a audição” (GAIFÉM, 2009, p. 63).

Não obstante, sobre a **pergunta 12**, (Existem textos que discutem o uso da língua inglesa no mundo? Quantos?), não há textos no Livro do Estudante que discutem o uso da LI no mundo, há apenas no Manual do Professor, que é o livro aqui analisado. É preciso que os aprendizes de LI conheçam os usos da língua, para que possam transitar em escolhas com base em suas necessidades e intenções de comunicação em sociedade. São os usos possibilitados pela linguagem que “fazem o sujeito capaz de transitar nas várias instâncias em que está inserido” (PORFIRO; SILVA, 2016, p. 39).

Entretanto, na Unidade 2 – *My Life*, há para o professor uma nota de rodapé que contém um excerto sobre o ILG, conforme imagem a seguir.

Figura 5 – Excerto disponível para o professor

<p>Nota sobre o inglês como língua global</p> <p>Uma língua global é essencialmente uma língua aprendida e falada internacionalmente. Ela se caracteriza não apenas pelo número de falantes do idioma como língua materna ou segunda língua, mas também por sua distribuição geográfica e seu uso em organizações internacionais e nas relações diplomáticas. Uma língua global funciona como uma <i>lingua franca</i>, um idioma que permite a comunicação entre pessoas</p>	<p>de diferentes origens e etnias de forma mais ou menos equitativa. A abrangência da língua inglesa em termos de número de falantes nativos e não nativos e seu amplo uso internacional nas mais diversas áreas (negócios, ciências, computação, educação, transporte, política, entretenimento etc.) caracterizam o inglês como uma língua global nos dias de hoje.</p> <p>Fonte de pesquisa: <www.thehistoryofenglish.com/issues_global.html>. Acesso em: 24 ago. 2018.</p>
--	--

FONTE: Franco; Tavares (2018, p. 42)

Nesse sentido, percebe-se que o LD não é preocupado com a apresentação de textos que abordem, em específico, o uso da LI no mundo. Conforme já analisado, o LD aborda em algumas temáticas o uso e a expansão da LI, mas não apresenta textos mais específicos sobre o assunto.

Diante disso, cabe ressaltar que é preciso promover a perspectiva dos estudantes quanto ao uso da língua e suas variantes, pois isso faz com que o aluno “adentre espaços de negociação para construir a sua própria concepção de uso da língua com o intuito de se comunicar, transitar em comunidades diferentes da sua” (PORFIRIO; SILVA, 2016, p. 44-45). Assim, possibilitando a compreensão do outro sem excluir o que ele já conhece sobre si mesmo e sua língua.

Como ponte entre culturas, o uso da língua na perspectiva intercultural favorece a vivência de tornar-se consciente da sua própria cultura, pois “ao distanciar-se da língua materna, desenvolvendo o respeito às diferenças com o contato com os pontos de vista do outro estrangeiro” (SANTOS, 2016, p. 210). Com isso, é necessário salientar a importância de o LD abordar textos que tratem da importância de conhecer os diversos usos da LI no mundo.

Nesse capítulo foi apresentada a descrição da análise do LD do segmento 6º ano do Ensino Fundamental fase II. A análise foi realizada através do quadro de perguntas que, ao início do capítulo, foi indicado com prévias respostas síntese da dos dados obtidos e, posterior a isso, o detalhamento da análise das perguntas que nortearam o estudo.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no campus de Pato Branco, e faz parte da Linha de Pesquisa Linguagem, Educação e Trabalho. A presente dissertação tem como objetivo geral analisar de que modos o inglês, como língua franca (ILF) e suas relações com a interculturalidade, é abordado no livro do 6º ano da coleção *Way to English for Brazilian Learners* adotada na Educação Básica, no Ensino Fundamental fase II, no ano de 2020 pelas escolas da rede estadual do Paraná. Consequentemente, como objetivos específicos, a pesquisa pretendeu apresentar uma revisão acerca do conceito de ILF, bem como do conceito de interculturalidade, os quais subsidiam a criação de um instrumento de análise de material didático.

Para que os objetivos pudessem ser atingidos, optou-se pela elaboração de um quadro de perguntas para nortear a pesquisa, o qual foi construído a partir do estudo realizado no embasamento teórico adotado. Esse instrumento foi constituído de questionamentos retirados e adaptados de pesquisas acadêmicas, que visavam analisar o LD, e outros elaborados pela a autora da dissertação. Com as perguntas já construídas e organizadas, pôde-se utilizá-las para concluir o quadro com doze perguntas, que norteou a análise da pesquisa aqui descrita.

O Eixo da Dimensão Intercultural visa promover a perspectiva da LF, com o intuito de impor novas prioridades e desafios ao ensino de LI, como a reflexão sobre as relações entre a língua, identidade, cultura e o desenvolvimento da competência intercultural. Ademais, na perspectiva da LF, aprender inglês implica em compreender os diferentes papéis da língua no mundo, seus valores, seus efeitos e seu alcance na sociedade contemporânea (BRASIL, 2018).

Com isso, a partir das análises do LD do 6º ano do Ensino Fundamental fase II, apresentadas neste estudo, é possível reconhecer que a interculturalidade e seus entrelaçamentos com ensino do ILF, apontadas por meio das habilidades do Eixo da Dimensão intercultural na BNCC, são contempladas no livro como algo a parte do conteúdo principal da unidade. Isso ocorre devido a organização e atividades presentes, nas unidades analisadas, não são construídas ao redor dessas temáticas principais, mas sim como aspectos complementares, que são tangenciados, pontualmente, em partes do livro.

Tais características podem ser observadas por cinco evidências principais, que se complementam. A primeira delas é referente a variedade de pronúncias da LI, e não foi possível encontrar (nas unidades analisadas) momentos em que o LD exige que os alunos reproduzam a LI a partir de uma variedade, logo, os alunos podem fazer uso de suas variedades de inglês. Não obstante, os recursos de áudio, presentes no LD, apresentam em dois momentos falantes de LI de outras nacionalidades, como brasileiro e australiano. Entretanto, essas variedades não são exploradas com os alunos. Nesse sentido, cabe ao professor mostrar aos alunos a ocorrência dessas multiplicidades de pronúncias da LI presente no livro, que é um aspecto positivo, porém, precisa ser trabalhado para além do LD.

Ainda sobre a primeira evidência da análise identificada, em relação à inteligibilidade, conceito relevante no se refere ao uso da LI na perspectiva de construção de um repertório linguístico dos aprendizes de ILF que implica em tentativas de distanciamento de um modelo de fala nativa ideal, e sim entender as diversas variedades de pronúncia existentes e se fazer compreensível (BRASIL, 2018), as unidades do livro tendem a apresentar uma pronúncia vinculada a um padrão da LI, tomado como correto. As atividades de compreensão oral propõem alguma variedade em exercícios que exploram conteúdos de entrevistas, programas de TV, mas na prática são práticas isoladas, os exercícios não apresentam diferentes padrões de pronúncias da LI.

Em relação ao repertório linguístico abordado pelo livro, na segunda evidência apontada pelas análises, observa-se que as unidades exploram assuntos relacionados ao processo de globalização, não se delimitando a aspectos restritos ou somente locais. Além de temas globalizados, há a presença da diversidade de falantes de LI no mundo. Porém, essa diversidade de falantes fica a cargo somente do *Inner Circle* (KACHRU, 1985). Sendo assim, apesar da temática do livro ser globalizada e não apresentar aspectos somente de culturas estadunidenses e britânicas, é preciso que o LD aborde ainda mais os falantes de LI espalhados pelo mundo inteiro e, também, a bagagem cultural que possuem.

Ademais, a terceira evidência que as análises indicam diz respeito às imagens apresentadas pelo LD. E, sobre elas, é preciso ressaltar que não são muitas imagens que possuem vínculo com as habilidades contempladas, pois, como mencionado na análise, elas são vinculadas ao exercício anterior ao *boxe* da habilidade. Entretanto, observa-se que as imagens retratadas representam aspectos que podem ser

relacionados às culturas da LI, como: imagens do uso da LI no cotidiano do brasileiro, não só a cultura, mas também podem ser relacionadas ao ILF; as bandeiras dos países que utilizam a LI; o mapa; e as personalidades de diversas nacionalidades que são apresentadas, construindo assim, a paisagem linguística da LI, o que pode auxiliar na compreensão e na reflexão da interculturalidade e a sua relação com o ILF.

Ainda sobre as imagens, pode-se observar que as manifestações culturais da LI apresentadas no LD encontram-se em diversos contextos. São utilizadas bandeiras, elementos da LI presentes no Brasil, filmes e mapas, percebe-se então que é uma variedade relevante de manifestações culturais, embora essas manifestações não sejam, em sua totalidade, exploradas em relação às habilidades que as apresentam. Com isso, percebe-se que o LD se preocupa com a variedade de manifestações, mas não oportuniza o trabalho com essas manifestações e suas relações com a temática da interculturalidade.

A quarta evidência percebida a partir das análises, apesar do livro apresentar as palavras em inglês do cotidiano do aluno, paisagem linguística e uma atividade com uma personagem brasileira (na qual os alunos podem se identificar), as atividades não solicitam aos educando que falem de si e de sua cultura. É necessário, então, que o professor em sala de aula utilize materiais complementares para abordar esses fatores. Para que isso aconteça, a formação de professores de línguas precisa abordar esse processo, as reflexões sobre planejamentos, a seleção e a produção de materiais didáticos. Visto que o compartilhamento entre as culturas, na perspectiva intercultural, precisa ser uma via de mão dupla, receber informações sobre aspectos culturais da LI e transmitir características brasileiras. Por conseguinte, é possível compreender que esse aspecto de mão dupla não é encontrado no LD, entretanto, há oportunidades para que isso aconteça no decorrer do livro, mas depende que o docente realize essa inserção. Assim sendo, é possível observar que a obra carece de complementação no que se refere às manifestações culturais da sociedade brasileira.

No que tange à autenticidade dos textos, como quinta evidência fornecida pelas análises, nas unidades do livro, prioritariamente, contém textos autênticos, orais e escritos, formais e informais, de gêneros variados para o desenvolvimento de discussões. Por mais que, em sua grande parte, os textos sejam adaptados de seus originais, é possível perceber essa preocupação do LD, em apresentar aos alunos textos de diversos contextos que fazem parte do seu cotidiano, mostrando aos

aprendizes que a LI compõe as mais múltiplas esferas de utilização de recursos linguísticos.

Acerca dessa lógica, ainda sobre os textos utilizados do LD, foi possível identificar um texto que abrange especificamente o uso da LI como tema. Porém, em geral, as unidades que foram analisadas mostram alguma diversidade de falantes, logo, é possível que o docente construa essa reflexão em sala de aula, mostrando o uso da LI no mundo, através de outros aspectos abordados pelo livro.

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.

Desse modo, é possível concluir que pode se reconhecer avanços na obra, em relação ao que a BNCC traz sobre a interculturalidade e o ILF, visto que são conceitos novos para o ensino, e no documento estão vinculados ao Eixo da Dimensão Intercultural. Todavia, ainda há algumas lacunas e limitações que precisam ser preenchidas e o docente de LI tem a oportunidade de complementar, uma vez que esse tema seja abordado em sua formação inicial, auxiliando os alunos na construção da reflexão sobre o uso da LI na realidade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ADIKÁ, G. S. K. English in Ghana: Growth, tensions, and trends. **International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication**, v. 1, p. 151-166, 2012. Disponível em: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/latic/article/view/2723>. Acesso em: 07 nov. 2020.

ALVES, A. M. C. O repensar de crenças sobre o aprendizado da língua inglesa à luz da interculturalidade: um estudo de caso com alunos cotistas da Universidade Federal da Bahia. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org). **Nas trilhas da interculturalidade: relatos de prática e pesquisa**. Salvador: Ufba, 2016. p. 53-75.

ALVES, P. C. R.; SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca: da cena do mundo para a cena da sala de aula. **Fólio: Revista de Letras Vitória da Conquista**. v. 8, n. 1 p. 413–434 jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2873>. Acesso em: 07 nov. 2020.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A.; MENGA, L. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANJOS, F. A. **Desestrangeirizar a língua inglesa: um esboço da política linguística**. Bahia: UFRB, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufrb.edu.br/bitstream/prefix/1003/1/Desestrangeirizar%20a%20lingua%20inglesa.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2020.

ARAÚJO, R. D. Gramática Visual: trazendo à visibilidade imagens do livro didático de LE. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 14, n. 2, p. 61-84, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8534>. Acesso em: 04 jul. 2020.

ARAÚJO, C. E. B. et al. **Peacemakers**. 1 ed. Editora Richmond, 2018.

BARROS, K. S. O diálogo intercultural nas aulas de inglês como língua franca. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org). **Nas trilhas da interculturalidade: relatos de prática e pesquisa**. Salvador: UFBA, 2016. p. 101-129.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Mercado de Letras, 2003.

BECKER, M. R. **Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de língua franca: percepção de discursos de falantes de diferentes L1s por brasileiros**. 2013.

256 f. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal do Paraná - Curitiba: Ed. UFPR, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/32270/R%20-%20T%20-%20MARCIA%20REGINA%20BECKER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDINI, M.; GIMENEZ, T. Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum: Estudos da linguagem**, v. 17, n. 1, p. 10-43, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/17389>. Acesso em: 07 nov. 2020.

BRASIL. **Lei 9394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.Htm. Acesso em: 04 out. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto ciclo de Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 04 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 22 de ago. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2020**. MEC, 2020. Disponível em: https://pnld.nees.com.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-inglesa. Acesso em: 11 jun. 2020.

BORDINI, M.; GIMENEZ, T. Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum: Estudos da linguagem**, v. 17, n. 1, p. 10-43, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/17389>. Acesso em: 06 maio 2019.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Multilingual Matters, 1997.

- CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice**. Routledge, 2013.
- CANCLINI, N. G. **Hybrid cultures: Strategies for entering and leaving modernity**. University of Minnesota Press, 1995.
- CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05>. Acesso em: 08 mai. 2019.
- CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 14 mai. 2019.
- CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, v. 37, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/848/84830089005/>. Acesso em: 14 mai. 2019.
- CAVALCANTI, M C. A propósito de Linguística Aplicada. *In: Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas – SP, v. 7, 1986.
- CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge University press, 2003.
- COSTA, E. G. M. et al. **Beyond Words**. 1 ed. Editora Richmond, 2018.
- COUTO, A. L. V. V. **It Fits**. 3 ed. Editora Edições SM, 2018.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DEWEY, M. Pedagogic criticality and ELF. **Atlantis**, Zurich, v. 36, n. 2, p. 11-30. 2014. Disponível em: <https://www.atlantisjournal.org/index.php/atlantis/article/view/113>. Acesso em: 08 out. 2020.
- EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- EDITORA DO BRASIL. **PNLD: o que é e para que serve o Programa Nacional do Livro e do Material Didático?**, 2019. Disponível em: <https://pnld2020.com.br/pnld-o-que-e/>. Acesso em: 28 nov. 2019.
- EDITORA DO BRASIL. **PNLD 2020**. 2019. Disponível em: <https://pnld2020.com.br/pnld-2020-por-que-escolher-os-livros-da-editora-do-brasil/>. Acesso em: 24 de nov. 2019.
- EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/14958>. Acesso em: 29 nov. 2020.

FRANCO, C.; TAVARES, K. **Way to English for Brazilian Learners**. 6º ano: Ensino Fundamental, anos finais. Manual do Professor. 2 ed. São Paulo: Ática, 2018.

FREITAS, L. M. A.; ALBUQUERQUE, C. T. Produção escrita em livros didáticos de espanhol: uma análise de coleções aprovadas no PNLD. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 3, p. 1221-1263, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132019000301221. Acesso em: 06 nov. 2020.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When five words are not enough: A conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. **International Multilingual Research Journal**, v. 4, n. 1, p. 20-30, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/19313150903500978>. Acesso em: 08 set. 2019.

GAIFÉM, E. C. E. **Em busca de tarefas autênticas na aula de língua estrangeira: a leitura do texto autêntico como elemento motivador para a escrita do e-mail**. 2009. 75f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20316/2/mestelisabetegaifemembusca000085013.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

GALLOWAY, N. ELF and ELT teaching materials. In: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (Ed.). **The Routledge handbook of English as a lingua franca**. Canadá: Routledge, 2017.

GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. **Boletim NAPDATE**, UEL, Londrina, PR, 2006. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem_11/arquivos/UNIDADE%201%20%20Cornflakes_GIMENEZ.pdf. Acesso em: 23 out. 2020.

GIMENEZ, T. Renomeando o Inglês e Formando Professores de uma Língua Global (Renaming English and Educating Teachers of a Global Language). **Estudos linguísticos e literários**, n. 52, 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/15464>. Acesso em: 06 mai. 2019.

GIMENEZ, T. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982015000300593&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 maio 2019.

GOMES, F. W. B. O audiovisual na sala de aula: considerações sobre o uso comunicativo de filmes e vídeos no ensino de línguas estrangeiras. **Revista FSA**

(Centro Universitário Santo Agostinho), v. 11, n. 1, p. 317-329, 2014. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/355>. Acesso em: 28 set. 2020.

GOMES, F. W. B. Filmes legendados e ensino de línguas adicionais: um breve panorama sobre as pesquisas no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 15, p. 41-69, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231179469.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

GRADDOL, D. **English next**. London: British Council, 2006. Disponível em: http://www.lijh.tc.edu.tw/new_post/files/wcy/1224727684.pdf. Acesso em: 01 nov. 2019.

GRANT, N. **Making the most of your textbook**. London: Longman, 1987.

GUARINO, T. S. de O.; ALVARELI, L. V. G. Percepções sobre a prática-docente: a presença da língua inglesa no cotidiano dos alunos de um quinto ano do ensino fundamental. **Janus**, v. 8, n. 13, 2011. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/Janus/article/view/269>. Acesso em: 28 set. 2020.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HAUSMANN, E. P.; CUGIK, L. S.; IGNACZUK, O. Filme como proposta de ensino e aprendizagem: O uso do cinema em aulas de língua estrangeira. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 9, n. 3, p. 333-347, 2015. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens>. Acesso em: 28 set. 2020.

HÜLMBAUER, C.; BÖHRINGER, H.; SEIDLHOFER, B. Introducing English as a lingua franca (ELF): Precursor and partner in intercultural communication. **Synergies Europe**, v. 3, n. 9, p. 25-36, 2008. Disponível em: <http://www.gerflint.fr/Base/Europe3/hulmbauer.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

JENKINS, J. **The phonology of English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. **TESOL quarterly**, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/40264515>. Acesso em: 07 maio 2019.

JENKINS J. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. Editora: Oxford University Press, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262105606_English_as_a_Lingua_Franca_Attitude_and_Identity. Acesso em: 07 mai. 2020.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015. Disponível em: <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/eip.2015.2.issue-3/eip-2015-0003/eip-2015-0003.pdf>. Acesso em: 08 maio 2019.

JORDÃO, C. M. ILA-ILF-ILE-ILG: quem dá conta?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1/a02v14n1.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2020.

KACHRU, Y.; SMITH, L. E. **Cultures, contexts, and world Englishes**. Canadá: Routledge, 2008.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: Quirk, R. & Widdowson, H., (eds). **English in the world: Teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 11-30, 1985. Disponível em: <http://www.sciepub.com/reference/70882>. Acesso em: 06 nov. 2020.

KRAMSCH, C. Language and culture. **AILA review**, v. 27, n. 1, p. 30-55, 2014. Disponível em: <https://benjamins.com/catalog/aila.27.02kra>. Acesso em: 06 nov. 2020.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**. v. 12, n. 3, p. 134-152, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732017000300134&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 nov. 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. 2 ed. Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 129-147, 2006.

LACOMBE, I. A. et al. **Become**. 1 ed. Editora FTD, 2018.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos**. Parábola Editorial, 2018.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Livro didático e qualidade de ensino. **Em Aberto. Ministério da Educação e Desporto SEDIAE/INEP**, v. 16, n. 69, 1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368>. Acesso em: 06 nov. 2020.

LEDERMAN, L. et al. **Time to Share**. 2 ed. Editora Saraiva Educação, 2018.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

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

LIMA, D. C. Vozes da (Re) conquista: O papel da cultura no ensino da língua inglesa. **Polifonia**, v. 14, n. 15, 2008. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1036>. Acesso em: 06 nov. 2020.

LIMA, D. C.; SANTOS, J. A. Ensino de Língua inglesa no Brasil: as páginas que estão sendo viradas. **Revista de Letras**, v. 3, n. 2, p. 333-349, 2011.

LOUZADA, H. F.; BORGHI, C. I. B. O Inglês no cotidiano e sua aplicação prática dentro da sala de aula de Língua Estrangeira. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. v. 1, 2012. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uem_lem_artigo_helena_franzoia_louzada.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 4, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502015000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 nov. 2020.

MARIN, J. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal no contexto da globalização. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 1, 2009. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7447>. Acesso em: 14 maio 2019.

MARTINS, T. A. A. **Cultura e ensino crítico de língua inglesa como língua internacional**. Estudos Linguísticos e Literários, n. 54, p. 182-205, 2016.

MENDES, E. Língua, Cultura e Formação de Professores: por uma abordagem intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. (org). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos do PLE. In: MENDES, E. (org). **Diálogos Interculturais – Ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MESSIAS, C. M. F. Um estudo sobre a variação linguística em língua inglesa. **Claraboia**, v. 2, n. 2, p. 217-233, 2015. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/629>. Acesso em: 06 nov. 2020.

MIRANDA, F. C.; GIMENEZ, T. N. Análise de materiais didáticos de língua inglesa sob a perspectiva do inglês como língua franca. In: **XII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**, Londrina, PR. 2014.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. In: MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 13-42, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009. Disponível em: <https://wisley.net/wp-content/uploads/2019/03/MOITA-LOPES-Da-aplica%C3%A7%C3%A3o-lingu%C3%ADstica-%C3%A0-Lingu%C3%ADstica- Aplicada-Indisciplinar.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

MOTT-FERNANDEZ, C. **A tessitura do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNLD**. 2014, 356f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_97dc3efa98f0a28c84ac7d8f74736950. Acesso em: 06 nov. 2020.

NELSON, C. L. **Intelligibility in world Englishes: Theory and application**. Canadá: Routledge, 2012.

OLIVEIRA, I. A. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. **EccoS**, São Paulo, n. 25, p. 109-124, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71521708007>. Acesso em: 30 maio 2019.

OLIVEIRA, A. P. **O Desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural no ensino de inglês como L2**. 2007. 238 p. Trabalho de Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia – UFBA, [S. l.], 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11605>. Acesso em: 28 out. 2020.

OLIVEIRA, A. P. World Englishes, competência comunicativa intercultural e mudanças de paradigmas: uma proposta para uma nova *checklist* de análise de livro-texto para o ensino de língua inglesa. In: **XI Seminário de Linguística Aplicada e VII Seminário de Tradução**, Salvador, BA. 2010.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de línguas estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 17-56.

PAIVA, V. L. M. O.; BRAGA, J. C. F. **Alive!**. 4 ed. Editora SM, 2018.

PALLÚ, N. M. **Que Inglês Utilizamos e Ensinamos?: reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo**. 2013. 243 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/29766/R%20-%20T%20-%20NELZA%20MARA%20PALLU.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 nov. 2020.

PARK, J. S.; WEE, L. **Markets of English: Linguistic capital and language policy in a globalizing world**. Canadá: Routledge, 2012.

PASSONI, T. P. **O Programa Inglês sem Fronteiras como política linguística: um estudo sobre as ideologias da língua inglesa no âmbito da internacionalização do**

ensino superior brasileiro. 2018. 278f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000218338>. Acesso em: 06 nov. 2020.

PEDERSON, M. English as a língua franca, world englishes and cultural awareness in the classroom: a north american perspective. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 59-86.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: A critical introduction**. Routledge, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-83, 2006.

PEREIRA, C. et al. **Bridges**. 1 ed. Editora FTD, 2018.

PERES, Karla. **Analyzing intercultural aspects in the PNLD english textbook" keep in mind"**. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128684>. Acesso em: 21 out. 2020.

PORFIRIO, L.; SILVA, J. S. A autoria de si e o emergir da língua-cultura do aprendiz de inglês: esta língua me representa? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org). **Nas trilhas da interculturalidade: relatos de prática e pesquisa**. Salvador: UFBA, 2016. p. 27-50.

RIELLA, R. J. **Inteligibilidade de palavras terminadas com morfema ed no contexto de inglês como língua franca**. 2013. 84 f. Monografia (Especialização no Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) – Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: https://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3777/1/CT_CELEM_2012_1_12.pdf. Acesso em: 05 jul. 2020.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v31n2/1678-460X-delta-31-02-00411.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SALLES, M. R.; GIMENEZ, T. Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. **Revista BELT, Porto Alegre**, v. 1, n. 1, p. 26-33, 2010. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br. Acesso em: 06 nov. 2020.

SANTOS, E. M. O. **Abordagem comunicativa intercultural**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 440 f. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269430>. Acesso em: 27 maio 2019.

SANTOS, J. Aula de inglês, tema do dia: conteúdos etnicorraciais. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org). **Nas trilhas da interculturalidade**: relatos de prática e pesquisa. Salvador: UFBA, 2016. p. 199-233.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Editora Cultrix, 2008.

SCHEYERL, D. SIQUEIRA, S. (org). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012.

SHOHAMY, E.; GORTER, D. (org). **Linguistic Landscape**: Expanding the scenery. New York: Routledge, 2009.

SILVA, J.; CAMPOS, A. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Pressupostos teóricos no manual do professor e atividades de escrita em um livro didático de língua estrangeira: Uma Reflexão sobre a Transposição Didática. **Gláuks**, Viçosa, v. 11, p. 1, 2011.

SILVA, J. M. **Implicações culturais e didáticas do inglês como língua internacional**: o livro didático. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../JOYCE_MORAES_DA_SILVA_rev.pdf. Acesso em: 27 maio 2019.

SILVA, M. Z. V.; ARAÚJO, A. D. Multimodalidade e ensino sob a óptica de professores de língua inglesa da escola pública. **ANTARES**: Letras e Humanidades, v. 7, n. 14, p. 313-335, 2015. Disponível em: <http://ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/3838>. Acesso em: 04 jul. 2020.

SILVA, M. K. A. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium Germanicum**, v. 20, n. 31, p. 1-29, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1982-88372017000200001&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 06 nov. 2020.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 87-116.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. **Periódico Estudos Linguísticos e Literários** – UFBA. Nº 52, ago-dez|2015, Salvador: p. 231-256. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/15557>. Acesso em: 06 nov. 2020.

SIQUEIRA, S.; BARROS, K. S. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca. **Estudos Linguísticos e Literários**, v. 2, n. 48, 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14536>. Acesso em: 06 nov. 2020.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem** – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SOUZA-LUZ, A. C. C. C.; GATTO, W. R. Livros didáticos e a perspectiva sociointeracionista: a necessidade de coerência para a avaliação do PNLD. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 35, n. 1, p. 73-88, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/17433>. Acesso em: 07 nov. 2020.

TÍLIO, R. C. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 1, n. 4, p. 117-144, 2003. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>. Acesso em: 07 nov. 2020.

TÍLIO, R. **O Livro Didático de Inglês em uma Abordagem Sócio-Discursiva: Culturas, Identidades e Pós-Modernidade**. 2006. 258 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Letras do Departamento de Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=8835@1>. Acesso em: 07 nov. 2020.

TÍLIO, R. Uma análise sócio-discursiva de livros didáticos de inglês: cultura, identidade e pós-modernidade. In: **Anais do I Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira**. Rio de Janeiro, CD-Rom, 2007.

TOMLINSON, B. (Ed.). **English language learning materials: A critical review**. Bloomsbury Publishing, 2008.

VALVERDE, I. et al. **English and More!**. 1 ed. Richmond Educação, 2018.

VARGAS, M. D.; ZORZO-VELOSO, V. F. **O Programa Nacional do Livro Didático e as Línguas Estrangeiras Modernas: um olhar sobre o Espanhol**. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, n. 14, p. 209-216, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALSH, C. **La interculturalidad en la educación**, Lima, DINEBI, 2001.