



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FERNANDA DE CÁSSIA MIRANDA

**ANÁLISE DE COLEÇÕES DIDÁTICAS INDICADAS PELO
PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O
ENSINO MÉDIO, SOB A PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO
LÍNGUA FRANCA**

FERNANDA DE CÁSSIA MIRANDA

**ANÁLISE DE COLEÇÕES DIDÁTICAS INDICADAS PELO
PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O
ENSINO MÉDIO, SOB A PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO
LÍNGUA FRANCA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dra. Telma Nunes Gimenez
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Viviane Aparecida
Bagio Furtos

Londrina
2015

FERNANDA DE CÁSSIA MIRANDA

**ANÁLISE DE COLEÇÕES DIDÁTICAS INDICADAS PELO
PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO
MÉDIO, SOB A PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Telma Nunes
Gimenez
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Viviane Aparecida Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Pimentel Siqueira
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristóvão
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 27 de abril de 2015.

DEDICATÓRIA

À você, Mãe, Dona Cecília Izabel da Silva Ribeiro, pelo seu Amor perfeito e incondicional para com minha singela pessoa. E que continua intercedendo por mim, do Plano Espiritual.

Te amo pra sempre!
Gratidão infinita pelo teu Amor!
Gratidão por tudo!

“De todo amor que eu tenho,
Metade foi tu que me deu,
Salvando minha alma da vida,
Sorrindo e fazendo meu eu”.

(Maria Gadú)

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pelo dom da vida, por me conceder saúde, força, sabedoria e ânimo para cumprir esta etapa da minha vida acadêmica.

Agradeço à Nossa Senhora, minha Mãe do Céu, por sempre interceder por sua filha, desde quando estava no ventre materno.

A todos os Anjos e Santos a quem recorri, que também me ajudaram e que sempre intercedem e intercederão por mim, em todos os momentos.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Telma Nunes Gimenez, por toda sua dedicação, paciência, sabedoria, generosidade e elegância na sua maneira de conversar, de nos inquietar e de nos orientar. Com certeza, serei para sempre grata por todos os conhecimentos compartilhados. Muito obrigada!

À minha co-orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Viviane Aparecida Bagio Furtoso, pela sua atenção, disponibilidade e sugestões para esta pesquisa.

À todos os professores do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, principalmente aqueles que tive um maior contato durante o cumprimento das disciplinas: Prof^ª. Dr^ª. Fabiane Cristina Altino, Prof^ª. Dr^ª Elaine Mateus, Prof^ª. Dr^ª. Esther Gomes de Oliveira e Professor Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra, e também às professoras doutoras que ministraram os Estudos Avançados dos quais participei: Viviane de Melo Resende e Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Agradeço também aos professores doutores Vera Lúcia Lopes Cristovão e Domingos Sávio Pimentel Siqueira, pelas contribuições preciosas, que auxiliaram no encaminhamento de minha pesquisa.

A todos da Secretaria do PPGEL, em especial, à Rosely Fernandes Lopes, que sempre se mostrou atenciosa e disposta a sanar minhas dúvidas.

Agradeço aos meus amigos, colegas e companheiros de jornada acadêmica e profissional, por todo apoio e amizade, em especial, Claudinei Aparecido Canazart, pelos momentos alegres e difíceis compartilhados, e aos meus queridos amigos e companheiros do “Comboio da Madrugada”, que também fizeram parte desses momentos: Eva Cristina Francisco, Luiz Antonio Xavier Dias, Tânia Regina Montanha Toledo Scoparo, Daiane Eloisa dos Santos, Geovana Lourenço de Carvalho e o nosso “grito de guerra”: “Tchá, mãe!!”

E por último, e não menos importante, agradeço aos meus pais, Antônio Miranda Ribeiro e Cecília Izabel da Silva Ribeiro, pelo amor, carinho, educação e incentivo. Muito obrigada! Um dia nos reencontraremos de novo! Muita Paz e muita Luz pra vocês!

E também à queridíssima Dona Rita, pelos seus conselhos, pela sua atenção, pelo seu imenso carinho e pelas orações. Gratidão!

English is no longer the sole property of native speakers.
The language belongs to all those who learn and use it
and for non-native speakers it is access to the wider world
but also it is an added means of expressions of
themselves, their identities, their societies, and their
cultures

(YANO, 2009, p. 382)¹

Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de
inglês?

(SIQUEIRA, 2012)²

¹ *O inglês não é mais propriedade única dos falantes nativos. Esta língua pertence a todos que a aprendem e a usam, e para falantes não-nativos, representa acesso a um mundo mais amplo, além de ser um meio adicional de expressão de si mesmos, suas identidades, suas sociedades e suas culturas (minha tradução).*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLT	Communicative Language Teaching
EFL	English as a Foreign Language
ELF	English as a Lingua Franca
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca ILG - Inglês como Língua Global (ILG)
ILI	Língua Internacional (ILI)
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LFC	Língua Franca Core
MEC	Ministério da Educação Plidef - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
VOICE	Vienna-Oxford International Corpus of English

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Exercício da seção Vocabulary Expansion	83
Figura 2-	Exercício da seção Vocabulary Expansion	85
Figura 3-	Exercício da seção Listening Activity	86
Figura 4-	Exercício da seção Language in Use	87
Figura 5-	Exercício da seção Language in Use	92
Figura 6-	Vocabulary Expansion.....	94
Figura 7-	Exercício da seção Vocabulary Expansion	95
Figura 8-	Capa do English for All, volume 1	97
Figura 9-	Atividade de Writing	102
Figura 10-	Seções In a Few Words e Think about it.....	105
Figura 11-	Capa do On Stage, volume 1	107
Figura 12-	Capa do Upgrade, volume 1.....	108
Figura 13-	Exercício da seção Grammar in Use	110
Figura 14-	Exercício da seção Grammar in Use	112
Figura 15-	Exercício da seção Language in Action	113
Figura 16-	Texto introdutório da Unidade 4	114
Figura 17-	Exercícios de pós-leitura	114
Figura 18-	Texto introdutório da Unidade 5	115
Figura 19-	Texto introdutório da Unidade 7	117
Figura 20-	Texto e exercícios da seção Grammar in Use.....	118
Figura 21-	Atividade da seção Language in Action	119
Figura 22-	Texto introdutório da Unidade 8	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características do Inglês como Língua Franca (ILF).....	30
Quadro 2 - Características de ILE e ILF	30
Quadro 3 - Aspectos incluídos e não incluídos no Lingua Franca Core (LFC).....	39
Quadro 4 - Percepção de professores de inglês em formação sobre o livro didático	53
Quadro 5 - Elementos das coleções didáticas	69
Quadro 6 - Elementos analisados de cada coleção de acordo com os critérios organizadores	75
Quadro 7 - Exemplo de lista de verificação	75
Quadro 8 - Características de livros didáticos (ILE x ILF)	77
Quadro 9 - Objetivos das coleções	80
Quadro 10 - Categorização das unidades do English for All	96
Quadro 11 - Categorização das unidades do On Stage	106
Quadro 12 - Categorização das unidades do Upgrade	121
Quadro 13 - Número e identificação da unidade: UNIT 1: English around the world.....	140
Quadro 14 - Número e identificação da unidade: UNIT 2: Celebrating special dates	141
Quadro 15 - Número e identificação da unidade: UNIT 3: Reading comics	142
Quadro 16 - Número e identificação da unidade: UNIT 4: Living abroad	143
Quadro 17 - Número e identificação da unidade: UNIT 5: Talking about privacy	144
Quadro 18 - Número e identificação da unidade: UNIT 6: Peace activists.....	144
Quadro 19 - Número e identificação da unidade: UNIT 7: Olympic Games	145
Quadro 20 - Número e identificação da unidade: UNIT 8: Enjoying Reading.....	145
Quadro 21 - Número e identificação da unidade: UNIT 9: Living in different epochs.....	146
Quadro 22 - Número e identificação da unidade: UNIT 10: Planning trips	146

Quadro 23 - Número e identificação da unidade: UNIT 1: Climate Change, Global Warming, Climate Crisis	147
Quadro 24 - Número e identificação da unidade: UNIT 2: The Changing of the Guard	147
Quadro 25 - Número e identificação da unidade:UNIT3 :The Tree Machine.....	148
Quadro 26 - Número e identificação da unidade: UNIT4: Does the Mata Atlântica have a future?.....	148
Quadro 27 - Número e identificação da unidade:UNIT5 :The Father of Flight.....	149
Quadro 28 - Número e identificação da unidade: UNIT 6: The boy who changed the world with his music.....	149
Quadro 29 - Número e identificação da unidade: UNIT 7: Can you live without it?	150
Quadro 30 - Número e identificação da unidade: UNIT 8: Robots “r” us?	150
Quadro 31 - Número e identificação da unidade: UNIT 9: Eat kangaroo to “Save the Planet”	151
Quadro 32 - Número e identificação da unidade: UNIT 10: How to live a better life	151
Quadro 33 - Número e identificação da unidade: UNIT 11: Yes, we have bananas	152
Quadro 34 - Número e identificação da unidade: UNIT 12: Why are we so fat?	153
Quadro 35 - Número e identificação da unidade: UNIT 1: Teen matters.....	154
Quadro 36 - Número e identificação da unidade: UNIT 2: The Earth – we still care!	154
Quadro 37 - Número e identificação da unidade: UNIT 3: Technology – Progress and Achievements	155
Quadro 38 - Número e identificação da unidade: UNIT 4: Different eras, different idols.....	155
Quadro 39 - Número e identificação da unidade: UNIT 5: Urban Tribes	156
Quadro 40 - Número e identificação da unidade:UNIT 6: The future of stem cells	156

Quadro 41 - Número e identificação da unidade: UNIT 7: A melting pot..... 157

Quadro 42 - Número e identificação da unidade: UNIT 8: Globalization: good
ou bad? 157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: O QUE É ISSO?	20
1.1 ABRANGÊNCIA DO INGLÊS NO MUNDO	20
1.2 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF)	24
1.3 (IN)DEFINIÇÕES DE ILF	33
1.4 INTERAÇÕES EM ILF	37
CAPÍTULO 2 - PEDAGOGIA E MATERIAIS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DE ILF	44
2.1 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO BRASILEIRO: QUAL PEDAGOGIA MAIS ADEQUADA?	44
2.2 IMPLICAÇÕES DO ILF PARA OS MATERIAIS DIDÁTICOS DE INGLÊS	51
2.2.1 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	62
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO	66
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	66
3.2 AS COLEÇÕES DIDÁTICAS	67
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	74
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS	77
4.1 CATEGORIAS RELEVANTES PARA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS	77
4.2 OBJETIVOS DAS COLEÇÕES	80
4.3 ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS	82
4.3.1 English for All 1	82
4.3.2 On Stage 1	97
4.3.3 Upgrade 1	108

CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	137
ANEXO A – Lista de checagem de livros didáticos proposta por Oliveira (2010)	138
APÊNDICES	139
APÊNDICE A - Lista de verificação da coleção didática English for All (volume 1)	140
APÊNDICE B - Lista de verificação da coleção didática On Stage (volume 1)	147
APÊNDICE C - Lista de verificação da coleção didática Upgrade (volume 1)	154

MIRANDA, Fernanda de Cássia. **Análise de coleções didáticas indicadas pelo Programa Nacional de Livros Didáticos para o Ensino Médio, sob a perspectiva do Inglês como Língua Franca**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2015.

RESUMO

O uso, cada vez mais frequente, do inglês como língua franca (ILF) tem tornado os falantes nativos minoria diante dos falantes não nativos. Enquanto fenômeno sociolinguístico, pesquisas no campo de ILF sugerem que usuários do inglês adotam estratégias criativas e não aderem a normas do falante nativo britânico ou norte-americano (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011). Considerando essas novas situações linguístico-comunicativas, torna-se relevante abordar suas implicações pedagógicas em contextos de ensino-aprendizagem como os de escolas públicas brasileiras. Enquanto uma perspectiva de língua estrangeira privilegiaria situações comunicativas envolvendo falantes nativos de variedades de prestígio, a perspectiva de língua franca promoveria a consciência intercultural e a diversidade da língua inglesa como focos da pedagogia. A escolha dessas perspectivas passa, naturalmente, pela adoção de livros didáticos, especialmente em virtude do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, a partir de 2010, passou a distribuir livros para aprendizagem de inglês a alunos do ensino médio. Neste estudo analiso três coleções recomendadas pelo Guia de Livros Didáticos – PNLD 2012, e adotadas por escolas no município de Jacarezinho/ PR. Uma lista de verificação (*checklist*) especialmente elaborada com base na literatura sobre ILF foi empregada para examinar se as coleções analisadas aproximam-se ou não da perspectiva do Inglês como Língua Franca, ou seja, se reforçam ou não a hegemonia e a ideologia do inglês do falante nativo britânico ou norte-americano. Foram analisados os primeiros volumes das coleções *English for All*, *On Stage* e *Upgrade* (2010), bem como o Manual do Professor (2010). Os resultados mostraram que a perspectiva ILE foi a que mais prevaleceu nas coleções, abrangendo atividades de produção escrita, compreensão e produção oral e sistematização gramatical. Algumas ocorrências do ILF encontram-se nos objetivos gerais das coleções, em textos, na sensibilização intercultural e nos recursos semióticos. Embora as coleções procurem destacar em seus objetivos gerais a consciência crítica sobre o inglês e a linguagem, e o reconhecimento da variabilidade em inglês, o ensino na perspectiva do ILF se encontra em menor proporção nas unidades didáticas.

Palavras-chave: Inglês como Língua Franca. Livros Didáticos. Ensino Médio.

² Título do artigo da obra *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*, organizada por Denise Scheyerl e Sávio Siqueira, 2012.

MIRANDA, Fernanda de Cássia. **Analysis of coursebooks recommended by the National Textbook Program (PNLD) from an English as a Lingua Franca perspective.** 2015. 157 f. Dissertation (Master's Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, 2015.

ABSTRACT

The increasing use of English as a lingua franca (ILF) by non-native speakers, by comparison, has turned native speakers into a minority group. ELF research suggests that English language users adopt creative strategies and do not adhere to British or American standard varieties (Jenkins; Cogo; Dewey, 2011). Considering these new linguistic and communicative situations, it is relevant to address their pedagogical implications for teaching and learning contexts such as the Brazilian public schools. While a foreign language perspective would privilege communicative situations involving native speakers of prestigious varieties, the Lingua Franca perspective would promote intercultural awareness and diversity of English language as the teaching focus. Naturally, the choice of these perspectives is mediated by coursebooks, especially because the National Textbook Program (PNLD) began to distribute English language coursebooks to high school students in 2010. In this study I analyze three collections recommended by PNLD 2012, which were adopted by schools in Jacarezinho, Paraná. Based on the literature on ELF, a checklist was especially designed and used to examine whether the coursebooks followed or not a Lingua Franca perspective, i.e., whether they reinforced or not the hegemony and ideology of British or American native speakers. The first volume of the coursebooks *English for All, On Stage e Upgrade* (2010) were analyzed, together with the Teacher's Guide (2010). The results showed that a foreign language perspective was prevalent in writing, listening and speaking activities, and grammatical systematization. ELF aspects were found in the general objectives, some texts and semiotic resources aimed at raising intercultural awareness. Although the general objectives mention the critical awareness of the English language and the recognition of variability in English, an ELF perspective is proportionally less privileged in the first volume of those coursebooks.

Key words: English as a Lingua Franca. Coursebooks. High school.

INTRODUÇÃO

A abrangência da língua inglesa no mundo tem chamado a atenção de muitos estudiosos no campo da Linguística Aplicada, tanto no Brasil (GIMENEZ et al. 2011; BORDINI, GIMENEZ, 2014) quanto no exterior (SEIDLHOFER, 2011; JENKINS, 2009). Estes a têm caracterizado como uma língua franca global, levando muitos a crerem que estamos, de fato, vivendo em uma “aldeia global” (McLUHAN, 1964).

Uma das teorizações recentes sobre essa nova realidade sociolinguística é a do inglês como língua franca (ILF), cujo acrônimo

(...) tem sido adotado por um conjunto de pesquisadores que se alinham teoricamente à visão de que a língua inglesa é hoje utilizada 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, no prelo)

Partindo do reconhecimento das diferentes situações de uso do inglês em contextos de mobilidade, pesquisadores ligados aos estudos de ILF têm procurado construir alternativas pedagógicas que rompam com um ensino centrado nas normas de falantes nativos, seja na formação de professores (SEIDLHOFER, 2004; EL KADRI, GIMENEZ, 2013) seja nos materiais didáticos (MATSUDA, 2002, 2006; SIQUEIRA, 2012; TAKAHASHI, 2014).

Neste sentido, é preciso destacar que os livros didáticos são ferramentas importantes no contexto escolar brasileiro (BATISTA, 2002), pois, em grande medida, direcionam conteúdos programáticos e orientam as ações de professores, muitas vezes sobrecarregados de trabalho. Assim, podem veicular ideologias de valorização de falantes nativos e de determinadas classes sociais em detrimento da diversidade característica das sociedades contemporâneas (GRAY, 2010). A escolha dos tópicos dos livros didáticos geralmente tematizam assuntos mais seguros, como viagens, processo que faz com que muitos livros se assemelhem, representando um idealizado “mundo plástico” (PRODOMOU, 1988; SIQUEIRA, 2010; 2012), o qual não se aproxima da realidade dos alunos.

Deste modo, uma pedagogia sensível à realidade dos alunos e problematizadora de visões hegemônicas sobre a língua inglesa poderia se beneficiar da perspectiva do ILF. Isto se torna particularmente necessário no contexto de escolha de livros didáticos promovida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído em 1985. Por meio desse programa, coleções didáticas são legitimadas e alunos têm acesso gratuito a esses materiais. Professores podem contar com referências para orientar seu planejamento e tomar decisões sobre conteúdos a serem pedagogicamente trabalhados. Livros didáticos, nesse contexto, exercem um importante papel na definição curricular e na construção de sentidos para o aprendizado do inglês.

Assim, nesta pesquisa busco examinar se algumas das coleções recomendadas pelo PNLD 2012 e adotadas na cidade de Jacarezinho, PR, onde atuo, aproximam-se ou não da perspectiva do Inglês como Língua Franca, ou seja, se reforçam ou não a hegemonia e a ideologia do inglês do falante nativo britânico ou norte-americano. Para alcançar tais resultados, a metodologia de pesquisa baseou-se em dados qualitativos, por abranger a análise de três coleções didáticas do ensino médio, por meio de uma lista de verificação. A elaboração dessa lista teve como respaldo os estudos sobre o ILF, a lista de verificação (optei por verificação) de livros didáticos proposta por Oliveira (2010), cujos objetivos de investigação se aproximam dos propósitos dessa pesquisa, além de algumas perguntas do Guia PNLD – Língua Estrangeira Moderna – 2012 - que também se aproximavam da perspectiva em ILF. A partir do objetivo geral, foram desenvolvidos os seguintes objetivos específicos:

- Elaborar uma lista de verificação contemplando aspectos de ensino de inglês na perspectiva do ILF;
- Verificar, com base nessa lista, no volume 1 de cada uma das coleções *English for All*, *On Stage* e *Upgrade*, se as unidades contemplam características do ensino de acordo com aquela perspectiva .

Tais objetivos foram contemplados nas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais características deveriam estar contempladas em livros didáticos orientados pela perspectiva de ILF?
2. As coleções *English for All*, *On Stage* e *Upgrade* apresentam essas características, conforme explicitado no volume 1 (livro do professor) ?

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: no capítulo 1, discuto primeiramente a abrangência do inglês e os processos de globalização, focalizando as diferentes terminologias como, por exemplo, Inglês como Língua Internacional (ILI), Inglês como Língua Estrangeira (ILE), Inglês como Língua Global (ILG), *World English/Englishes* e Inglês como Língua Franca (ILF).

No Capítulo 2 apresento discussões relativas referentes a livros didáticos no bojo das implicações educacionais do ILF, bem como considerações sobre o PNLD. A pesquisa, de natureza documental, é descrita no capítulo 3, onde detalho o *corpus* de análise e o processo de construção da lista de verificação de livros didáticos na perspectiva do ILF e, portanto, respondo a primeira pergunta de pesquisa.

No quarto capítulo, apresento a análise dessas coleções, procurando responder a segunda pergunta de pesquisa. No último capítulo, apresento as Considerações Finais, mencionando a importância dos estudos do ILF, de suas propostas para os materiais didáticos e da importância da análise de livros didáticos sob essa perspectiva.

CAPÍTULO 1

INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: O QUE É ISSO?

Para compreender o ILF faz-se necessário discutir primeiramente a abrangência do inglês no mundo como herança colonial e, atualmente, atrelado aos processos de globalização. A definição dessa nova realidade sociolinguística, i.e. uma língua empregada como língua de comunicação em escala mundial, passa por conceituações diversas, dentre as quais figura o ILF, adotado ao lado de outros termos como língua mundial, língua internacional, língua multinacional, etc., com repercussões para seu ensino como língua estrangeira.

1.1 ABRANGÊNCIA DO INGLÊS NO MUNDO

A língua inglesa ocupa hoje posição de destaque no mundo, conforme reiterado por autores no campo de estudos da linguagem. Por exemplo, Crystal (1997, p. 360) ao refletir sobre o caráter mundial do inglês, afirma que:

A língua inglesa já se tornou uma língua mundial, em virtude do progresso político e econômico obtido pelas nações falantes desse idioma nos últimos 200 anos, [...] O inglês é utilizado como língua oficial ou semi-oficial em mais de 60 países, e tem um lugar de destaque em outros 20. Da mesma forma, é dominante ou bem estabelecido em todos os seis continentes.³

O tom triunfalista de Crystal também pode ser notado em Leffa, (2001), que já trazia estatísticas que apontam o inglês como a língua de trocas sociais e das relações em tempo real:

³ (...) *English has already become a world language, by virtue of the political and economic progress made by English-speaking nations in the past 200 years, [...] English is used as official or semi-official language in over 60 countries, and has a prominent place in a further 20. It is either dominant or well established in all six continents.* Todas as traduções foram feitas por mim..

A língua estrangeira mais estudada no mundo é o inglês. Há uma série de fatos que contribuem para isso, entre os quais podemos destacar os seguintes: (1) o inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; (3) o inglês é a língua das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é o fato que o inglês não tem fronteiras geográficas. Enquanto que o chinês, por exemplo, também é falado por mais de um bilhão de pessoas, a língua chinesa está restrita à China e alguns países vizinhos. O inglês, por outro lado, é não só declaradamente a língua oficial de 62 países, mas é também a língua estrangeira mais falada no mundo: para cada falante nativo há dois falantes não-nativos que a usam para comunicação. O inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos. (LEFFA, 2001, p. 121)

Semelhante consideração empreende Ortiz (2006, p. 14) ao se referir à desnacionalização da língua inglesa:

Mundializado, ele (o inglês) se desprende de suas raízes e ganha existência própria como idioma desterritorializado, apto a ser camaleonicamente apropriado, re-significado, re-entoadado por falantes de diferentes línguas maternas nas interações entabuladas nos fluxos comunicacionais imprevisíveis da modernidade-mundo.

Mas como a língua oriunda do contato de diversas tribos numa ilha da Europa alcançou tal condição? De acordo com Jenkins (2003), a expansão da língua inglesa nos tempos contemporâneos pode ser discutida sob três categorias distintas de usuários do inglês, os quais utilizam este idioma como: 1) língua nativa; 2) segunda língua; e 3) língua estrangeira.

Segundo a autora, os usuários da Categoria 1 são os falantes dos países que são conhecidos pelas bases culturais e linguísticas tradicionais da língua inglesa, como o Reino Unido e os Estados Unidos, com aproximadamente 350 milhões de falantes. A segunda categoria, também com o mesmo número aproximado de falantes, compreende usuários de territórios que foram outrora colonizados pelo Império Britânico. Na Categoria 3, estão os usuários que provavelmente irão empregar o inglês com outros falantes não-nativos.

A categorização de Jenkins (2003) guarda semelhanças com a teorização de Kachru (1985), que concebe o processo de expansão da língua inglesa a partir de três círculos concêntricos: o Círculo Central (*Inner Circle*),

onde o inglês é falado como língua materna (Inglaterra, EUA, Austrália, etc.), o Círculo Externo (*Outer Circle*), onde o inglês opera como segunda língua em comunidades multilíngues e multiculturais como Índia, Cingapura, Nigéria e Filipinas, entre outros, e o Círculo em Expansão (*Expanding Circle*), que compreende as nações que reconhecem o inglês como língua internacional (ILI) e onde se estuda o idioma como língua estrangeira (ILE). Este último círculo, abrange o Brasil, Japão, China, Itália, Portugal, Grécia, Egito, Rússia, dentre outros, sendo, certamente, o que detém o maior número de potenciais falantes (embora nem todos os habitantes desses países falem inglês).

Vários autores têm se referido a essa expansão e diversificação de usos em contextos transfronteiriços. Rubdy e Saraceni (2006), por exemplo, também destacam a expansão mundial do inglês e seu papel como uma língua internacional de comunicação. Segundo os autores, este abrange diversos contextos comunicativos, desde o comércio até a tecnologia e transmissões via satélite, além, naturalmente, da própria internet, os quais têm reforçado seu caráter global. Também apontam a grande quantidade de falantes não-nativos em comparação com falantes nativos.

A superioridade numérica, no entanto, pouco representa diante do prestígio dos falantes nativos do Círculo Interno na “indústria” do ensino de línguas. Essa indústria se alimenta de ideologias de valorização de variantes associadas a países como Estados Unidos e Inglaterra, e se fortalece com as vinculações entre inglês e globalização.

Para Leffa (2002) a globalização pode ter um sentido positivo quando significa uma combinação de democracia e mercado livre, o qual estimula a criatividade e gera prosperidade, abrangendo também os menos favorecidos socialmente. Por outro lado, pode ser vista como algo negativo, ao atribuir-lhe um sentido de americanização ou “McDonaldização” (RITZER, 1993, 2012), cujas consequências são a exclusão da maioria das pessoas e a destruição do meio ambiente. No que concerne ao inglês ser considerado como a língua da globalização, o autor afirma que

A consequência de usar o inglês como língua global é um sentimento geral de indignação, especialmente de países não-falantes da língua

inglesa, nos quais o uso hegemônico dessa língua é percebido como uma invasão sobre culturas locais. (LEFFA, 2002, p. 31)⁴

De fato, não são unânimes os posicionamentos a respeito das consequências do aumento de conectividade entre pessoas e da utilização crescente do inglês para aprimoramento dos processos econômico-financeiros que se beneficiam do discurso de “eliminação de fronteiras”; Dewey (2007) destaca essa relação no tocante ao ILF, ao apoiar-se em Held e colaboradores, para quem podemos identificar pelo menos três perspectivas:

a) Hiperglobalista: a homogeneização é resultado da globalização, na qual a economia do mercado global está se tornando transacional, resultando em uma nova ordem social, política e econômica mundial;

b) Cética: os governos nacionais assumem a condição de donos do poder por regularem o comércio e a política, e a interdependência opera em níveis superficiais; neste caso, não há real interdependência e estados nacionais funcionam autonomamente, ainda que proclamando-se favoráveis à globalização;

c) Transformacionista: em oposição à perspectiva cética, a transformacionista define a globalização como a força motriz nas transformações sociopolíticas cruciais, não atendendo exclusivamente os interesses norte-americanos, nem mesmo simplesmente aos interesses de outras nações ricas. Nesse sentido, não teria fundamento temer a homogeneidade e a uniformidade cultural, pois a globalização traria alterações socioculturais significativas, em fluxos constantes entre o local e o global.

Para Dewey (op cit) essas perspectivas sugerem diferentes modos de se abordar o ILF. Na perspectiva hiperglobalista podem ser incluídas discussões sobre o imperialismo linguístico (PHILLIPSON, 1992) e noções da hegemonia da língua inglesa, e na cética, o ensino centrado nas normas do falante nativo poderia ser revisto. Segundo ele, o ILF se encaixa na transformacionista, que ressalta a interconectividade do local com o global, indo ao encontro das suas propostas.

⁴ *The consequence of using English as the global language is a general feeling of resentment, especially from non-English-speaking countries, where the hegemonic use of this language is perceived as an encroachment over local cultures.*

Outros autores, críticos do ILF, salientam que essa visão de globalização na relação com o inglês é superficial e ultrapassada pelos acontecimentos ligados ao 11 de setembro (O'REGAN, 2014). Para esse autor, o foco nos fluxos salienta os aspectos culturais desses processos, deixando em segundo plano os aspectos econômicos. De acordo com Block (2012, p. 61)

No entanto, é uma visão parcial da globalização, pois relega economia política para uma breve menção ou mesmo nenhuma menção a todos. Isso levou a um certo fascínio - e muitas vezes celebração - das noções associadas ao pós-modernismo, como a diáspora, interstícios, a heterogeneidade, a tradução, a flexibilidade, a intertextualidade, o hibridismo, a fluidez, a fragmentação, a instabilidade, a liquidez, a turbulência e assim por diante.⁵

As premissas que sustentam a proposição do ILF são, portanto, de natureza cultural, abordando interações em contextos não marcados geograficamente. O foco tem sido, fundamentalmente, nos aspectos linguístico-culturais. Outras questões envolvendo o inglês e sua posição no mundo, vistas sob o prisma da economia política, trazem um outro olhar que não será discutido nesta pesquisa por não ser seu escopo⁶.

Nessa seção procurei apresentar algumas discussões sobre a expansão da língua inglesa e o seu papel na globalização. Nas próximas seções abordarei alguns tópicos referentes ao inglês como língua franca, desde sua conceituação até algumas recorrências linguísticas obtidas em análises de interações entre usuários do inglês.

1.2 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF)

O termo *lingua franca* refere-se à condição de uma língua de contato e comunicação entre membros de grupos linguisticamente distintos, sendo uma “língua auxiliar, língua do comércio e jargão comercial” (JENKINS;

⁵ *Yet it is a partial view of globalization, as it relegates political economy to a brief mention or even no mention at all. It has led to a certain fascination with – and often celebration of – notions associated with postmodernism, such as diaspora, interstices, heterogeneity, translation, flexibility, intertextuality, hybridity, fluidity, fragmentation, instability, liquidity, turbulence and so on.* (BLOCK, 2012b, p. 61)

⁶ Para críticas ao ILF ver também Park & Wee, 2014.

COGO; DEWEY, 2011). Entre algumas diferentes abrangências, a denominação foi adotada para se referir à língua utilizada na região do Mar Mediterrâneo do século XIV ou antes desse período. Exerceram essa função, o português, nos séculos XV e XVI, o francês, a partir do século XVII, e o alemão, durante os séculos XIX e XX. Observa-se que a existência de uma língua franca, uma língua adotada como língua comum entre falantes de línguas nativas diferentes, não é, portanto, um advento do século XXI (FRIEDRICH, 2010). Estudos sobre essa “nova” realidade abordam não só a sua conceituação, mas também suas implicações pedagógicas, dentre as quais figura, naturalmente, como essa língua tem sido tratada nos livros didáticos, foco desta pesquisa.

Em 2001, Seidlhofer assim definia o inglês como língua franca:

Um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua materna de nenhum deles – uma língua que não tem falantes nativos. (SEIDLHOFER, 2001, p. 146)⁷

Seidlhofer (2004) destacava que 80% das trocas linguísticas nas quais o inglês é utilizado como segunda língua ou língua estrangeira, não abrangiam nenhum falante nativo. No entanto, tal consideração foi reformulada pela autora em 2005, ao admitir que falantes nativos também participam dessas interações, apesar de seus estudos se concentrarem nas características linguísticas dos falantes não-nativos. Neste sentido, seu conceito sobre ILF é reelaborado: “Por isso, prefiro pensar o ILF como qualquer uso da língua inglesa entre falantes de diferentes línguas maternas para quem o inglês é o meio de comunicação de escolha, e muitas vezes a única opção”. (SEIDLHOFER, 2011, p. 7)⁸

⁷*An additionally acquired language system that serves as means of communication between speakers of different first languages, or a language by means of which the members of different speech communities can communicate with each other but which is not the native language of either- a language which has no native speakers.*

⁸*I therefore prefer to think of ELF as any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option.*

As definições de ILF são importantes porque delimitam os espaços de pesquisas. Sifakis (2007), por exemplo, classifica os estudos em duas categorias: primária e secundária. A *primária* se refere às pesquisas que buscam regularidades nas amostras de ILF, como, por exemplo, o VOICE⁹, organizado por um grupo de pesquisadores liderados por Barbara Seidlhofer, da Universidade de Viena. A *secundária* abrange estudos sobre aspectos mais amplos, como os culturais, políticos, históricos e pedagógicos. Esses estudos compreenderiam tópicos como:

- o papel hegemônico do falante nativo;
- a contraposição da “norma padrão” da língua inglesa diante das outras concepções linguísticas, como por exemplo, o *Global English, World Englishes*, entre outras;
- variação linguística da língua inglesa e sua legitimidade, sua utilidade na comunicação entre usuários não-nativos e a negociação da identidade de seus usuários;
- os aspectos imperialistas das políticas e pedagogias do ensino de inglês para falantes de outras línguas;
- os diferentes contextos de ensino da língua inglesa, compreendendo, por exemplo, a preparação para testes e exames, inglês para fins específicos, inglês para jovens aprendizes, entre outros, diante das abordagens metodológicas;
- implicações para o letramento e testes.

Para Cogo e Dewey (2012), o ILF pode ser visto sob diferentes prismas: em um deles, busca-se identificar os cenários e contextos de uso do inglês como a principal língua de contato. Em outro, são as funções desempenhadas na comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas que são objeto de interesse. Uma terceira forma de se entender ILF é como um paradigma de pesquisa que tem emergido recentemente como uma nova área na sociolinguística. Eles assim resumem a definição do ILF:

⁹ Sigla de Vienna-Oxford International Corpus of English. Trata-se de um *corpus* hospedado na Universidade de Viena (Áustria), liderado por Barbara Seidlhofer, que objetiva registrar as ocorrências frequentes das variações da língua por falantes de diferentes línguas maternas. Para maiores informações, acessar: <http://www.univie.ac.at/voice/>.

- é uma ocorrência natural e bastante difundida;
- há a presença de falantes de contextos linguísticos e culturais variados;
- há inovações nos usos da lexicogramática, da pragmática e socioculturais por meio de modificações da língua inglesa no momento da interação. Os interlocutores, portanto, adequam-se às suas necessidades comunicativas;
- ocorrem processos de sinalização da identidade, de acomodação e grande variação linguística em interações ILF.

Conceituações mais amplas de ILF permitem expandir sua abrangência para quaisquer situações comunicativas envolvendo o inglês. “(...) Não importa de qual Círculo viemos: de acordo com uma perspectiva ILF todos nós precisamos fazer ajustes para a nossa variedade local quando participamos da comunicação em ILF”. (JENKINS, 2009, p. 372) ¹⁰

Esses ajustes tornam a língua mais híbrida e mais mestiça: “(...) a sua composição plural, então, claramente, exemplifica um aspecto intrínseco e fundamental das línguas francas: sua natureza híbrida” (JENKINS, 2007, p. 1)¹¹. ILF, neste caso, representa uma visão de língua totalmente desatrelada da noção de purismo linguístico. Essa heterogeneidade patente é também reconhecida por Rampton (1990) e Kramersch (1998; 2001), ao mencionarem que fazemos parte de vários grupos distintos, desde a família e contexto educacional até aqueles definidos pela classe social, região, idade, gênero, etnicidade etc. Assim, nas nossas interações com interlocutores, ocorrerão sempre mudanças e adaptações linguísticas por parte dos usuários envolvidos, resultando, portanto, em variedades linguísticas cada vez mais permeadas por várias culturas e subculturas.

Park e Wee (2011) também fazem referência ao uso do inglês como língua franca, ao mencionarem que suas funções são instrumentais e práticas, ao facilitar a comunicação entre os interlocutores e não apenas utilizar o idioma como “símbolo de afiliação cultural” (PARK, WEE, 2011, p. 361). Essas considerações são semelhantes às de Jenkins (2000), ao mencionar que, nessas interações, alguns aspectos como, por exemplo, o uso de

¹⁰ (...) no matter which circle we come from, according to an ELF perspective we all need to make adjustments to our local variety when we participate in ELF communication.

¹¹ (...) its pluralistic composition, then, clearly exemplifies an intrinsic and key feature of língua francas: their hybrid nature.

expressões idiomáticas, gírias, verbos frasais, trocadilhos, provérbios e referências culturais não são relevantes.

Na literatura sobre o inglês no mundo podemos encontrar referências sobre o inglês como língua internacional com características semelhantes ao que atualmente se denomina língua franca global. No que se refere às variedades linguísticas e a presença de culturas compartilhadas por meio do ILF, Smith (1976) destaca algumas características deste idioma *desterritorializado*, o qual ele denominou de língua internacional. Segundo o autor, em um contexto de língua internacional,

- A relação essencial entre falar a língua e assimilar uma cultura associada à mesma perde relevância. Para fazer uso eficiente da língua, os falantes não-nativos não são obrigados a internalizar as normas culturais de comportamento dos falantes nativos;
- Uma língua, ao se tornar internacional, necessariamente, perde sua identificação com uma única cultura ou nação, ou seja, se “desnacionaliza”, deixando de ser propriedade de seus falantes nativos históricos;
- Partindo do pressuposto que uma língua internacional exerce basicamente um papel funcional, o objetivo do ensino passa a ser habilitar aprendiz a comunicar suas ideias e culturas para outras pessoas através desse meio de comunicação.

Já para McKay e Bockhorst-Heng (2008), uma língua internacional é:

Um termo guarda-chuva que caracteriza o uso do inglês entre dois falantes quaisquer de inglês como segunda língua oriundos ou não da mesma cultura, assim como falantes nativos de inglês como segunda língua ou língua nativa.¹²

¹² (...) *an umbrella term to characterize the use of English between any two L2 speakers of English, whether sharing the same culture or not, as well as L2 and L1 speakers of English.* (Tradução de Sávio Siqueira)

Vemos, portanto, que o conceito de ILF algumas vezes é tomado como sinônimo de Inglês como Língua Internacional (ILI). Yano (2009), por exemplo, destaca a descentralização do falante nativo, ou seja, “uma língua sem dono” e, conseqüentemente, distante das normas estabelecidas pelo inglês oriundo dos centros hegemônicos. Para ele, isso pode ser tanto ILF como ILI.

Outros estudiosos também concebem o inglês como língua estrangeira (ILE), especialmente em contextos onde é parte do currículo escolar, como no Brasil

Nesse pormenor, Jenkins, Cogo e Dewey (2011) destacam algumas diferenças entre o ILF e ILE. Para os autores:

- o ILF está inserido no paradigma dos *Global Englishes* (Inglês Globais), no qual os falantes não-nativos da língua inglesa o constituem em sua maioria, sendo que as variações linguísticas são aceitas. Em contrapartida, o ILE aborda a interação entre falantes nativos e não-nativos, sendo que estes objetivam se aproximar da norma padrão do falante nativo;
- a perspectiva do ILF considera os falantes não-nativos como diferentes e não como usuários “deficientes”, conforme é visto pela perspectiva do ILE;
- teorias de interferência e fossilização constituem a perspectiva do ILE, na qual sua alternância có dica é vista como uma “falha” na comunicação de falantes não nativos, enquanto o ILF é respaldado em teorias de contato linguístico e evolução, voltado para recursos pragmáticos do falante bilíngue.

Segundo os pesquisadores de ILF, há distinções entre este e ILE quando são levados em conta os objetivos de aprendizagem. Para Seidlhofer (2011), no ensino de ILE os aprendizes almejam a comunicação com falantes nativos e para serem bem sucedidos precisam dominar as regras culturais que os regem, o que não acontece quando se aprende na perspectiva do ILF. O foco nas interações em ILF está na inteligibilidade entre os

participantes, por meio de processos de acomodação e adaptação dos recursos linguísticos.

De certa forma, há uma nebulosidade conceitual em torno de ILF e Seidlhofer (2006) busca dirimir interpretações que considera equivocadas sobre ILF, discutindo aspectos como os do Quadro a seguir.

Quadro 1 – Características do Inglês como Língua Franca (ILF)

O que é o ILF	Conjunto de variedades Fenômeno sociolinguístico
O que o ILF não é	Não ignora o polimorfismo do inglês Não é variedade monolítica Não nega a diversidade de contextos Não tem falantes nativos Não tem a intenção de normatizar ou ditar regras gramaticais Não é excludente

Fonte: Seidlhofer (2006)

De certa forma, há uma nebulosidade conceitual em torno de ILF e Seidlhofer (2006) busca dirimir interpretações que considera equivocadas sobre ILF, discutindo aspectos como os do Quadro 1.

Para que a distinção entre ILE e ILF também ficasse mais clara, a mesma autora propôs a seguinte representação:

Quadro 2 – Características de ILE e ILF

	Inglês como Língua Estrangeira (ILE)	Inglês como Língua Franca (ILF)
Normas referentes à língua e à cultura	pré-existentes, reafirmadas	para fins específicos, são negociadas entre os participantes
Objetivos	integração e adesão a uma comunidade de falantes nativos	inteligibilidade, interações entre falantes não-nativos entre si ou entre falantes não-nativos e nativos

Processos	imitação, adoção	acomodação, adaptação
------------------	------------------	-----------------------

Fonte: A autora, com base em Seidlhofer (2011)

A natureza polimórfica da língua inglesa necessariamente presente nas interações em ILF podem ser documentadas e descritas. A autora afirma que o polimorfismo do inglês não deve ser ignorado, ao justificar pesquisas abrangendo os círculos interno, externo e em expansão. Entretanto, ela nos chama a atenção para a questão da diversidade no Círculo em Expansão, que embora possa contribuir com esse aspecto, normalmente a considera uma língua estrangeira, obediente às normas ditadas pelos falantes nativos:

É óbvio que o Inglês no Círculo em Expansão deve contribuir naturalmente para essa diversidade. Essa diversidade, no entanto, normalmente não é aceita como tendo a sua própria validade: porque o Inglês no Círculo em Expansão é normalmente aprendido como língua estrangeira, esperado para estar de acordo com as normas do Círculo Interno. (SEIDLHOFER, 2006, p. 42)¹³

Outras questões são propostas por aquela autora, ao questionar, por exemplo, o perfil dos falantes em contextos de ILF. No entanto, a autora já adianta que essas interações promoverão um caráter autorregulável, ou seja, o inglês será empregado de acordo com seus propósitos de comunicação de seus interlocutores. O usuário competente em ILF não é aquele que demonstra proficiência de acordo com as regras gramaticais de variante de prestígio, e sim um “falante intercultural”, que interage com os diversos idiomas e com as variedades linguísticas do inglês.

Seidlhofer (2006, p.45) também afirma que a descrição do ILF não objetiva a aplicação precisa de um conjunto de regras prescritas, a partir das do falante nativo. Embora mencione que o ensino seja baseado em algum tipo de prescrição, ela afirma que o que deve ser ensinado cabe aos professores decidirem, de acordo com seus contextos específicos e com o perfil de seus alunos.

¹³ *Now it stands to reason that English in the Expanding Circle must contribute quite naturally to this diversity. This diversity, however, is generally not accepted as having its own validity: because English in the Expanding Circle is usually learnt as a foreign language, it has been expected to conform to Inner Circle norms.*

Outro mal-entendido diz respeito à variedade monolítica do ILF. Alguns pesquisadores sugerem que deveria haver uma variedade monolítica do ILF, porém, ela considera esse aspecto como uma questão em aberto, não confirmando se o ILF é ou não uma variedade. Seidlhofer (2006) faz referências a Jenkins (2003), que não concorda com a natureza monolítica do ILF, além de enfatizar as pesquisas relacionadas aos *World Englishes*. Ambas afirmam que na maioria dos países do Círculo Externo tem existido um reconhecimento de suas próprias identidades linguísticas e sócio-políticas, o que não ocorre nos países do Círculo em Expansão (SEIDLHOFER, 2006).

Seidlhofer (op. cit) defende a importância das pesquisas no âmbito da sociolinguística e de áreas afins, no sentido de comprovar os aspectos relacionados ao ILF, como a variação linguística e suas mudanças, em particular, em situações de contato, não implicando, portanto, qualquer caráter monolítico do ILF:

Seria um erro supor que as principais características do ILF emergentes do trabalho empírico serão exclusivas do ILF - pelo contrário, devemos esperar para encontrar pontos em comum com os processos que têm sido observados nos trabalhos sobre variação linguística e mudança, e em particular em situações de contato da língua. Então, não há nada "monolítico" emergindo da pesquisa em ILF, mas o que é de se esperar para uma melhor compreensão dos processos gerais subjacentes deste uso global do Inglês, no qual todos os participantes têm a ganhar. (SEIDLHOFER, 2006, p. 47-48).¹⁴

No que se refere ao último conceito mal compreendido, de acordo com Seidlhofer, os pesquisadores sugerem que o ILF deveria ser ensinado a todos os falantes não-nativos de inglês como segunda língua. Ela complementa que depende dos aprendizes e usuários da língua inglesa decidirem qual tipo de inglês eles necessitam e querem aprender. Assim, é sugerido que os falantes de inglês dos três círculos propostos por Kachru

¹⁴ *It would be a mistake to assume that the salient features of ELF emerging from empirical work will be unique to ELF – on the contrary, we should expect to find commonalities with processes that have been observed in work on language variation and change, and in particular in language contact situations. There is, then, nothing ‘monolithic’ emerging out of ELF research, but what is to be hoped for is a better understanding of general processes underlying this global use of English, which all participants stand to gain from.*

(1985) tivessem consciência da função global da língua inglesa e estivessem preparados para fazer um esforço e se comunicarem globalmente.

Ao estudarmos o ILF, percebemos o quanto este assunto tem sido explorado e discutido, gerando algumas concordâncias e divergências. Pelo exposto, concordo com Seidlhofer, ao tratar do ILF como uma manifestação linguística, envolvendo falantes de diferentes línguas maternas, e concordo em não excluir a participação dos falantes nativos desse processo. Na sequência, discutirei outro aspecto que tem resultado em amplas discussões referentes ao ILF, se ele é uma variedade ou uso/função da língua inglesa.

1.3 (IN)DEFINIÇÕES DE ILF

Como salientado, longe de consensos, os estudos em ILF têm provocado diferentes posicionamentos sobre o que é esse fenômeno que desafia as noções existentes de língua. Visões sobre uma possível codificação de ILF têm se alterado ao longo do tempo. Em 2006, ao comentar sobre uma lacuna conceitual em relação aos usos do inglês no Círculo em Expansão, Seidlhofer enfatizou que deveria haver descrições e, possivelmente, sua codificação. Segundo a autora:

Se o ILF deve ser chamado uma variedade de Inglês ainda é uma questão em aberto, que não pode ser respondida, enquanto não tivermos boas descrições do mesmo. Sabe-se que as divisões entre as línguas são arbitrárias e, portanto, aquelas entre as variedades têm que ser também... Não faz muito sentido, portanto, falar sobre uma variedade monolítica como tal: a variedade pode ser tratada como se fosse um monólito, mas esta é uma ficção conveniente, pelo próprio processo de variação que nunca pára. (SEIDLHOFER, 2006, p. 46)¹⁵

Prodomou (2007) é um dos críticos que afirma serem um conjunto de falácias alguns argumentos em favor do ILF como variedade. A

¹⁵ *Whether ELF should be called a variety of English at all is an open question, and one which cannot be answered as long as we do not have any good descriptions of it. It is well known that divisions between languages are arbitrary, and therefore those between varieties have to be as well . . . It does not make much sense, therefore, to talk about a monolithic variety as such: a variety can be treated as if it were a monolith, but this is a convenient fiction, for the process of variation itself never stops.*

primeira falácia refere-se às variedades interligadas à norma padrão da língua inglesa. A segunda diz respeito a comunidades de fala, necessárias para estabelecimento de uma variedade codificada. A comunidade de fala do ILI é constituída por grupos diversos, os quais abrangem multidões de usuários de inglês como língua materna e segunda língua. O ILF, por sua vez, se distingue das comunidades de fala de inglês como segunda língua e língua materna, impossibilitando verificar como estes grupos irão convergir linguisticamente. Isto significa que as comunidades de fala de ILF não podem ser delineadas e, portanto, sem ela, não seria possível falar em variedade. A codificação do ILF também constitui outra falácia, pois difere das formas nativizadas do inglês, já inseridas em dicionários e gramáticas.

Para Park e Wee (2011), o ILF não é variedade, pois a língua não é composta por um sistema fixo e estático de regras, mas um produto emergente dos falantes em contextos locais, os quais são responsáveis pela sua existência e fluidez.

Em contextos nos quais o inglês é compartilhado por falantes de vários contextos linguísticos e bagagens culturais, os autores destacam o que Levinson (1992) denominou de *tipo de atividade (activity type)*. Este conceito refere-se às situações diversas nas quais os participantes envolvidos são definidos objetivamente, socialmente constituídos, inseridos em ambientes de interações (contextos de uso; contextos dinâmicos), com um número restrito de participantes. Essas interações podem estar presentes em uma entrevista de emprego, em uma consulta médica, em um jantar, entre outros, nos quais o processo da inferência e o de estabelecer um sentido na comunicação são elementos fundamentais nas interações sociais, como por exemplo: o que é permitido e o que não é permitido num contexto de uso? Que metas deve-se tentar alcançar na comunicação?

Essas considerações sugerem que está em xeque a própria noção de língua, a qual “era não só aceita como algo perfeitamente natural, mas efetivamente entendida como um pressuposto incontestável” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 47). Este autor também complementa que a integridade e a inviolabilidade de cada língua não eram abertas a discussões, ou seja, eram compreendidas como questões pacíficas e impenetráveis, imunes a qualquer tentativa de questionamentos sobre o conceito de língua.

Diante do exposto, Park e Wee (2011) consideram apropriado conceber as interações em ILF como um tipo de atividade em um nível mais abrangente, e não apenas nos tipos de atividades exemplificados por Levinson (1992), já que participantes do ILF possuem diversas bagagens linguísticas e culturais, não pertencendo a uma mesma comunidade de fala.

Alguns benefícios são destacados pelos autores ao considerarem o ILF como um tipo de atividade, tais como: a) O ILF não está restrito a um grupo distinto de falantes, considerado como um grupo único, já que é um produto emergente de diversos contatos linguísticos e culturais; b) não há uma preocupação em se pensar em uma comunidade de ILF relevando-se a distinção entre falantes nativos x falantes não-nativos (reintrodução de classe social); c) a compreensão sobre inteligibilidade também constitui um aspecto crucial no que se refere ao uso de estratégias de acomodação e gerenciamento de mal entendidos potenciais por parte dos interlocutores.

Para Park e Wee (2011) a inteligibilidade nos estudos de ILF tem sido tratada apenas sob o ponto de vista linguístico, de reconhecimento de palavras e frases. Além dessa, outros dois conceitos seriam igualmente importantes para ILF: compreensibilidade e interpretabilidade. O primeiro diz respeito à compreensão de uma expressão, de um conceito ou texto que é linguisticamente significativo, dado em um determinado contexto; e o segundo refere-se à interpretação de um texto, de uma expressão ou frase, cuja compreensão está relacionada aos objetivos e intenções particulares do emissor e da forma como o receptor atribuirá sentido a eles. Nesse sentido, a coerência, o conhecimento de mundo e o conhecimento partilhado, por exemplo, são essenciais na interpretabilidade.

Os autores ainda destacam que

a abordagem do ILF a partir de uma perspectiva baseada na prática, poderá, potencialmente, nos ajudar a resolver estas questões mais diretamente e de forma eficaz, uma vez que irá destacar a responsabilidade e agência de indivíduos como comunicadores e participantes em um mundo diverso e criativo. (PARK e WEE, 2011, p. 372)¹⁶

¹⁶ *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.*

Ao contrapor-se à ideia de existência de uma variedade chamada ILF, Ferguson (2009) pontua que é difícil identificá-la, uma vez que o ILF não constitui uma comunidade de fala estabelecida e sim, “comunidades de comunicação”, as quais, continuamente são dissolvidas e reconfiguradas pelos seus usuários. Para o autor, se não existirem variedades identificáveis e se forem emergentes, como ele pressupõe ser o ILF, esse fenômeno linguístico não se desenvolveu em uma variedade. Sua asserção se baseia na comparação, por exemplo, das variedades nativizadas identificadas em países do Círculo Externo, que se apropriaram da língua inglesa e a modificaram. O autor ainda ressalta que o ILF não deve ser considerado como um conjunto de variedades, mas como práticas fluidas de comunicação, optando por aspectos normativos, não-normativos e, talvez, a presença de outros idiomas (FERGUSON, 2009, p. 129).

De acordo com Berns (2011), a língua franca é vista como um uso da língua e não uma variedade *per se*. A autora considera a língua franca como um construto abstrato que abrange maneiras e peculiaridades de uso em diferentes situações comunicativas: “Porque se dissermos ‘Eu uso o Inglês como um meio de instrução’, não estamos falando sobre uma variedade particular, estamos falando sobre uso”. (BERNS, 2011, p. 294) ¹⁷.

Nesse sentido, a definição de língua franca enfatiza a sua função, seu caráter pragmático, relacionada ao uso da língua entre diversos povos e não uma representação formal. Diante disso, uma língua franca é parte de contextos nos quais os usos são definidos por fatores extralinguísticos que atuam com funções interpessoal, instrumental, administrativa e criativa.

Outras questões que Berns (2009) destaca sobre as interações do ILF são as seguintes: a) Quem está interagindo? b) Por que estão interagindo? c) Qual o assunto em pauta? d) Qual o gênero desta amostra comunicativa? Estas perguntas são propostas ao se considerar o ILF como um contexto de uso, além de a autora mencionar que os aspectos pragmáticos

¹⁷ *Because if we say ‘I use English as medium of instruction’, we’re talking about a use.* Trecho retirado do capítulo *English as Lingua Franca: a conversation with Margie Berns*, o qual foi uma entrevista conduzida pelo Professor Sávio Siqueira (UFBA) e estudantes de seu Grupo de Pesquisa Inglês como língua franca: crítica, atitude e identidade (CNPQ), com perguntas feitas pelos organizadores da obra *Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*, organizado por Telma Gimenez, Luciana Cabrini Simões Calvo e Michele Salles El Kadri, (2011).

deveriam ser destacados nas pesquisas no campo do ILF (BERNS et al. 2009, 2011).

Outras considerações semelhantes são mencionadas por Friedrich (2010, p.4) que destaca a importância de também não caracterizar o ILF como uma variedade, uma vez que seria impossível inserir uma língua franca dentro do conceito de variedade, devido a sua dinamicidade e também, ao seu caráter (inter)cultural, como ocorre também em outras línguas. Além disso, a autora complementa que o uso de ILF como função permite o reconhecimento da importância dos fatores não-linguísticos, os quais compreendem gestos, expressões corporais, figuras, aspectos culturais, entre outros.

Após apresentar essas considerações que dizem respeito ao ILF ser “uso” ou uma “variedade” da língua inglesa, considero o primeiro aspecto, o qual está mais voltado para as funções pragmáticas do presente idioma e não está restrito a uma determinada e exclusiva comunidade de fala, e sim a uma “comunidade virtual” (CANAGARAJAH, 2007) ou a uma “comunidade de comunicação” (FERGUSON, 2009).

1.4 INTERAÇÕES EM ILF

A língua inglesa, assim como outras línguas, está inserida em um processo dinâmico, cuja expansão para outros territórios vai contribuindo para suas mudanças e variações. Em ILF a dinamicidade da língua e as negociações de sentido entre os participantes vão sendo destacadas, em estudos empíricos envolvendo *corpora*.

No que diz respeito aos contextos nos quais as interações em ILF ocorrem, Seidlhofer (2004) também destaca a importância da natureza dessas interações:

Interações em ILF ocorrem frequentemente em redes de influência, (ou seja, por meio de assuntos globais, política, ciência, tecnologia e discurso da mídia), “[assim] parece vital considerarmos a natureza das interações em ILF e buscar saber se e como elas são diferentes tanto nas interações entre os falantes nativos quanto nas interações

entre falantes nativos e falantes não nativos. (SEIDLHOFER, 2004, p. 211)¹⁸

Compondo o debate sobre ser o ILF passível de descrição ou não, pesquisadores têm procurado identificar regularidades, como, por exemplo, na área da fonologia (JENKINS, 2000), na pragmática (FIRTH, 1996; MEIEKORD, 1996, entre outros) e na lexicogramática, cujo objetivo é, segundo Jenkins (2006), identificar quais aspectos são empregados sistematicamente e frequentemente, mas de uma maneira diferente do falante nativo, sem causar problemas na comunicação por falantes *experts* do inglês, usuários de uma gama imensa de línguas maternas.

Jenkins (2000) estuda aspectos fonológicos do ILF, procurando identificar um núcleo/base que deveria direcionar o ensino da pronúncia. Baseando-se nos resultados obtidos, Jenkins (2000) propõe o *Lingua Franca Core* (LFC), um modelo fonológico para inteligibilidade, que é resultado da análise de dados empíricos abrangendo interações entre falantes de inglês em contextos de língua franca. Observa-se que a preocupação é com questões de ensino-aprendizagem por falantes especialmente no Círculo em Expansão. A autora sugere que alguns aspectos de pronúncia constituintes do LFC devem ser ensinados. Os que considera não integrantes desse núcleo central não demandariam foco pedagógico, pois não impediriam a inteligibilidade entre falantes de ILF, como é o caso das fricativas dentais, relacionadas aos sons do *th* surdo e sonoro, por exemplo, presentes em *think* e *mother*. A autora afirma que [ð] e [θ] do inglês, por exemplo, podem ser substituídas pelas fricativas [z], [f] e [s]; ou pelas oclusivas [d] e [t] sem causar nenhum problema de inteligibilidade, além de enfatizar que a vocalização da lateral [l] em final de sílaba é também permitida no contexto de ILF. Os traços suprasegmentais, que abrangem a entonação, o ritmo, a fala conectada e acentuação tônica (exceto o acento primário) não deveriam fazer parte do conteúdo dos cursos de pronúncia, uma vez que eles não interferem na inteligibilidade do inglês para fins de comunicação entre falantes não-nativos.

¹⁸ *ELF interactions often occur in influential networks, (i.e., global business, politics, science, technology and media discourse), “[so] it seems vital to pay more attention to the nature of ELF interactions, and ask whether and how they are different from both interactions between native speakers, and interactions between native speakers and nonnative speakers.*

No que se refere aos encontros consonantais no início das palavras, ambos devem ser pronunciados, como na palavra *product*. Outro exemplo referente à pronúncia da mesma palavra refere-se à dificuldade do aprendiz produzir encontros consonantais, na qual ele/ela poderá inserir uma vogal curta entre consoantes [pə'rɒdʌktə], como os falantes japoneses pronunciariam, sem danificar a inteligibilidade.

Os contrastes da extensão das vogais como em *pill* e *peel* devem ser preservados. A pronúncia de uma vogal antes de consoantes surdas devem ser pronunciadas de uma maneira mais breve e fraca (por exemplo, na palavra *right*) do que antes das palavras com consoantes sonoras (conforme pronunciado em *ride*).

Em relação ao *nuclear stress*, a palavra em destaque deve ser direcionada apropriadamente para enfatizar uma informação: Exemplo: “Let’s meet NEXT Saturday” e “Let’s meet next SATURDAY”.¹⁹

Após destacar alguns exemplos, convém mencionar que Jenkins (2000) defende, portanto, que é preciso estabelecer quais aspectos de pronúncia podem impedir a inteligibilidade em interações envolvendo falantes de ILF, e quais aspectos não afetam a inteligibilidade entre esses falantes.

Quadro 3 – Aspectos incluídos e não incluídos no *Lingua Franca Core* (LFC)

Aspectos incluídos no LFC - Core	Aspectos não incluídos no LFC – Non-core
consoantes, exceto as fricativas dentais	fricativas dentais (consoantes)
grupo de duas ou mais consoantes	formas fracas de palavras gramaticais
extensão de vogais (<i>vowel quantity</i>) e ditongos	acentuação de palavras
proeminência (<i>nuclear stress</i>)	tons (essencialmente ascendente e descendente).

Fonte: Jenkins (2000)

Entretanto, a proposta de Jenkins (2000) é contestada por alguns teóricos da área do ensino de inglês, os quais fazem objeções à confiabilidade do LFC. Alguns estudiosos argumentam que há a necessidade

¹⁹ Para maiores informações, acessar: <https://elfpron.wordpress.com/2013/11/21/what-is-the-lfc>

de um maior número de dados empíricos para confirmar a inclusão e/ou exclusão no LFC das áreas de pronúncia sugeridas por Jenkins (2000), ou ainda, que é necessário desenvolver elementos chave com estudos de pequeno ou grande porte abrangendo falantes do ILF. É importante também lembrar as considerações de Park e Wee (2011) sobre inteligibilidade, compreensibilidade e interpretabilidade.

Além disso, podemos falar de outras recorrências linguísticas presentes nas interações em ILF, identificadas, desta vez, pelo VOICE (ver definição na nota de rodapé 7) e são destacadas por Seidlhofer (2004):

- a ausência do –s na terceira pessoa do singular no Presente Simples. Exemplo: “She look very sad”.
- Uso intercambiável dos pronomes relativos *who* e *which*. Exemplo: “a book who”, “a person which”;
- omissão dos artigos definido e indefinido quando é necessária sua ocorrência, e sua inserção quando não há sua ocorrência nas normas do falante nativo;
- uso inadequado de *question tags* sob a ótica do falante nativo. Exemplo: “isn’t it”? or “no”? ao invés de “shouldn’t they”? (“They should arrive soon, isn’t it?”);
- presença de preposições redundantes. Exemplo: “We have to study about . . .” and “can we discuss about . . . ?”), ou excesso de explicitação, como por exemplo na expressão “black colour” x “black” and “How long time?” x “How long?”;
- forte dependência no uso de alguns verbos com alta generalização semântica, tais como *do*, *have*, *make*, *put*, *take*;
- substantivos considerados incontáveis de acordo com as normas do falante nativo sendo pluralizados. Exemplo: “informations,” “staffs,” “advices”;
- orações com o uso do *that* no lugar de construções dos verbos no infinitivo. Exemplo: I want that we discuss about my dissertation”.

No que se refere às recorrências analisadas das interações em contextos pragmáticos do inglês como língua franca, Firth (2009) as apresenta a partir de algumas análises de gravações telefônicas. Nelas, o autor identificou colocações inadequadas em relação à norma padrão do inglês, ausência de concordâncias verbais, segundo as normas dos falantes nativos, artigos e pronomes não inseridos na norma padrão, presença de neologismos nas conversações de dois participantes que não partilhavam a mesma língua materna, em contexto profissional. O autor complementa que, embora alguns teóricos possam discordar da maneira como a língua inglesa é utilizada nas interações do ILF, considerando-as como perturbações ao discurso da norma padrão, este contexto considera as interações num nível pragmático, funcional, sem preocupações com normas vigentes entre os falantes.

Além de Firth, outros estudiosos da pragmática relacionada ao ILF, como Meierkord (1996, 2002), House (1999, 2002), Lesznyák (2004), Wagner and Firth (1997), etc. contribuíram com pesquisas na presente área, abordando diversos ambientes dessas interações nos países do Círculo em Expansão, como por exemplo, em jantares, grupos de discussão, conferências simuladas, telefonemas. A partir dessas pesquisas e de suas descobertas, convém elencar abaixo algumas considerações da pragmática relacionadas ao ILF, também sugeridas por Seidlhofer (2004):

- há poucos mal entendidos nas comunicações em ILF e quando eles ocorrem, podem ser resolvidos por uma mudança de assunto, ou em poucas ocorrências, utiliza-se a repetição;
- não há interferência das normas da língua materna;
- a adoção dos interlocutores pelo princípio do *let-it-pass* (deixar passar), proposta por Firth (1996), promove a cooperação e o apoio mútuo para que haja a compreensão entre os interagentes.

No entanto, Park e Wee (2014) mencionam que nem sempre há essa cooperação entre os interagentes do ILF, ao referirem-se, por exemplo, aos estudos de Meeuwis (1994), cujo autor descreve limitações na comunicação entre profissionais de diferentes países e culturas, além de mencionar que o estereótipo e o preconceito em relação a uma determinada

nacionalidade podem estar presentes, mesmo em interações entre falantes não nativos.

O interesse em investigar como os falantes do ILF constroem e negociam seu entendimento e quais estratégias são utilizadas por eles para que ocorra essa compreensão também compõem os estudos relacionados à pragmática do ILF. Ao analisar alguns dados dessas interações, Cogo e Dewey (2012) concluíram que há duas maneiras para se alcançar a compreensão: por meio da negociação da não compreensão e por meios de estratégias de *pre-empting*. No que se refere à primeira, os falantes indicam sua necessidade de negociar significados quando não há uma compreensão. Outras sequências de negociações podem ocorrer, possibilitando aos participantes esclarecerem suas dúvidas e produzirem significados em um determinado discurso. Em relação à segunda maneira, observa-se uma antecipação no discurso dos falantes, ao procurarem saber se haverá ou não uma compreensão efetiva pelos seus interlocutores.

Os autores também complementam a argumentação, chamando a atenção para a consciência que os falantes de ILF têm no que diz respeito à pragmática:

Os falantes do ILF mostram consciência pragmática sobre o que poderia ser problemático na comunicação intercultural; assim eles aplicam estratégias *pre-empting* para evitar mal entendidos na compreensão em seu início ou se envolvem em negociações de sentido a fim de superar a não-compreensão e assegurar o êxito da conversa (COGO e DEWEY, 2012, p.136)²⁰

Ao mencionar a estratégia *pre-empting*, sua função é a de evitar maiores mal entendidos na comunicação, por meio de repetições e frases reformuladas que poderão auxiliar a prevenir esses problemas antecipadamente e corrigi-los depois, conhecido também como um “processo de prevenção de mal-entendidos” (DASCAL, 1985, p. 425).

Em suma, procurei apresentar nesta seção alguns resultados de pesquisas sobre ocorrências linguísticas no campo da lexico-gramática e da pragmática, e destacar o modelo fonológico proposto por Jenkins (2000).

²⁰ *ELF speakers show pragmatic awareness regarding what could be problematic in intercultural communication; thus they apply pre-empting strategies to avoid non-understanding at its beginning, or they engage in negotiation of meaning to overcome the non-understanding and ensure the successful outcome of the conversation.*

Algumas ocorrências linguísticas podem ser consideradas como “afrenta” às normas do inglês padrão, embora essas interações ocorram em contextos diversos de comunicação, nos quais a língua inglesa se torna espontânea, não restrita, livre de regras. Nesses contextos, as estratégias pragmáticas parecem responsáveis pelo sucesso comunicativo.

Uma das características dos estudos sobre ILF é sua preocupação com questões educacionais. O que guia muitos pesquisadores é como lidar com as teorizações sobre língua em uso, quando o inglês está envolvido, nas salas de aula, assunto que será tratado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

PEDAGOGIA E MATERIAIS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DE ILF

Diante das pesquisas em ILF, abordarei neste capítulo como esses estudos têm repercutido no ensino de Língua Inglesa, abrangendo questões sobre qual modelo do inglês a ser ensinado, as implicações pedagógicas do ILF nos materiais didáticos de inglês e algumas considerações sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo objetivo principal é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos, que são avaliados por profissionais da educação básica e do ensino superior e publicados no Guia de Livros Didáticos, para auxiliar na escolha e análise dos professores e da equipe pedagógica.

2.1 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO BRASILEIRO: QUAL PEDAGOGIA MAIS ADEQUADA?

O chamado “movimento” do inglês como língua franca (ILF) (O'REGAN, 2014) propõe que se estabeleçam articulações entre os usos atuais do inglês em contextos interacionais onde haja predomínio de falantes não nativos e os procedimentos didáticos (BAYYURT, AGKAN, 2015). Na busca por metodologias alternativas, acadêmicos têm procurado ressignificar as práticas pedagógicas, levando em conta os aspectos ideológicos dessa aprendizagem, assim como a diversidade linguístico-cultural, geralmente apagada pelo atrelamento ao inglês padrão norte-americano ou britânico.

Ao reconhecermos o uso do inglês como língua franca global, na qual a comunicabilidade, na maioria das vezes, é mais importante do que a preocupação em imitar o falante nativo, é necessário repensar seu ensino, a partir de uma perspectiva do ILF.

Rajagopalan (2012, p. 64) chama a atenção para o questionamento do tradicional ensino de inglês, que tem privilegiado uma única norma padrão do referido idioma, além de ser considerado propriedade dos falantes nativos:

(...) na verdade, foi a propagação da língua além do território tradicionalmente reservado a ela que tornou importante ou interessante ter-se um código fixo por meio do qual aqueles que se achavam seus legítimos “donos” pudessem ter controle sobre os rumos do idioma e, por meio disso, controle sobre os novos adquirentes do idioma em terras distantes.

Em outras palavras, é perfeitamente possível executar um programa de ensino sem ter que recorrer a tais códigos. Aliás, no contexto atual de globalização e a proliferação de variedades de uma mesma língua, entre elas notadamente o inglês, torna-se extremamente questionável a manutenção de velhas fórmulas de planejamento de programas de ensino de línguas em torno de uma só norma como o fulcro.

Entretanto, o ensino de língua inglesa no Brasil parece ainda privilegiá-la como língua estrangeira, ou seja, o objetivo da aprendizagem é aproximar-se dos parâmetros de falantes nativos, apesar de seu uso mais frequente se dar na interação entre falantes não nativos/bilíngues, conforme discutido no capítulo 1.

Siqueira e Anjos (2011, p.132) refletem sua preocupação com o ensino tradicional de língua inglesa, que diverge da situação atual do inglês no mundo:

Esta prática de ensino de LE, conceituada como ‘tradicional’, parece ter presença cativa nas salas de aula de língua inglesa da escola regular. Entretanto, a atual conjuntura mundial requer formas alternativas de ensino nesse contexto. O novo cenário estabelecido, principalmente com o advento da internet, com a dissolução das fronteiras, proporcionando encontros de culturas cada vez mais intensos, demonstra que é imprescindível dispormos de programas de ensino de línguas, LE em especial, dinâmicos, envolventes, alinhados com a nova ordem global, visando, dentre outras coisas, ao desenvolvimento da competência comunicativa e da consciência intercultural crítica do aprendiz-cidadão.

Seidlhofer (2001) contesta o modelo atual do ensino de línguas, alertando que já é tempo de nos distanciarmos dos moldes tradicionais de ensino e de sua característica monocêntrica, monocultural e monolíngue para uma educação que contemple aspectos concernentes ao pluricentrismo, multiculturalismo e multilinguismo:

Uma questão que deve ser urgentemente explorada é a de qual “inglês” está sendo ensinado nesta era global emergente, como esta se enquadra nas preocupações sócio-políticas e socioeconômicas

discutidas na profissão, e qual a sua relevância para o ensino nas salas de aula do mundo inteiro (SEIDLHOFER, 2001, p. 135)²¹

Jenkins (2006) e Erling (2005) também mencionam que o ensino de inglês não necessitaria partir somente da norma do falante nativo, o que possibilitaria aos aprendizes e usuários em contextos de ILF refletirem seu contexto linguístico, expressarem sua própria identidade, e não apenas considerarem esses aspectos do falante nativo.

Reconhecido que o inglês poderia ser tratado nas escolas como uma língua franca global, de que forma isso poderia ser recontextualizado pedagogicamente? . Para Jenkins (2003), o currículo deveria concentrar-se no que chama de “cerne” do ILF, salientando aspectos relevantes à inteligibilidade, como, por exemplo, segmentos particulares (sons de consoante, distinção entre vogais longas e curtas e simplificação consonantal), e a “tonicidade nuclear” (*nuclear stress*). Para esta autora, os outros aspectos de pronúncia poderiam ser trabalhados apenas em nível de recepção e não de produção. Leffa (2002) sugere o ensino de uma variedade local da língua multinacional, voltado para a produção e para objetivos específicos. Isso significaria ensinar o “inglês brasileiro” como uma variedade legítima da língua inglesa²² e levar em consideração os objetivos dos aprendizes (comunicação, lazer, comércio, meio acadêmico). Aquele autor também argumenta que os aspectos culturais deveriam estar articulados à cultura do próprio falante/aprendiz.

Ao resenhar tais autores, El Kadri e Gimenez (op.cit, p. 5-6) assim se posicionam:

A nosso ver, o ensino da cultura do aprendiz, a tolerância em relação às diferentes variedades, o ensino da pragmática, a consideração de objetivos específicos, o uso (e não a negação) da língua materna, a competência textual (onde as teorias de gêneros podem ser extremamente relevantes), a relação de poder que se estabelecem nos diferentes discursos devem ser aspectos privilegiados no ensino

²¹ (...) *a question in urgent need of exploration is just what the ‘English’ is that is being taught and learnt in this emerging global era, how it squares with the socio-political and socioeconomic concerns discussed in the profession, and what its relevance is for the subject taught in classrooms all over the world.*

²² A possibilidade de um dia o inglês usado por brasileiros ser codificado ou não permanece em aberto. Não se trata de substituir uma variedade por outra, mas sim de questionar o monocentrismo linguístico no ensino-aprendizagem de inglês.

de inglês como língua franca. Isso porque tais fatores podem contribuir para a construção da identidade do aprendiz, para a formação de alunos mais críticos e conscientes dos valores ideológicos que permeiam os discursos do outro e talvez possibilitar que mais pessoas se sintam seguras e aptas a utilizar a língua inglesa de acordo com seus objetivos específicos.

Gimenez (2009, p.8) também sinalizava para alguns desdobramentos dessa perspectiva:

1. Necessidade de maior explicitação dos aspectos políticos da aprendizagem de línguas;
2. Ampliação do leque de decisões sobre variedades de inglês a serem ensinadas;
3. Menor ênfase no ensino de pronúncia centrada no falante nativo;
4. Desenvolvimento de habilidades de expressão oral e escrita como importantes focos da aprendizagem;
5. Conscientização sobre o papel da língua inglesa no processo de globalização e manutenção de desigualdades sociais;
6. Articulação entre o local e o global, constituindo a noção de cidadania planetária;
7. Inclusão de perspectivas críticas no seu aprendizado.

Para aquelas autoras, os motivos para se aprender a língua inglesa também são discutidos, não por alinhamento aos falantes do Círculo Interno, mas pela acessibilidade às informações científicas, tecnológicas, relacionadas ao comércio e à educação superior.

McKay (2003) também apresenta as vantagens e desvantagens do ensino comunicativo de línguas (*communicative language teaching* – CLT). De acordo com a autora, se for vista como uma abordagem, não seria apropriada para o ensino do inglês como língua internacional, por sua dependência nos modelos do falante nativo, mas, se considerar as experiências pessoais do aprendiz, este ponto poderia ser aplicado na perspectiva do inglês como língua internacional.

A importância de se considerar as possibilidades pedagógicas advindas das discussões do ILF está atrelada ao fato de que professores precisam tomar decisões a respeito do currículo. Kirkpatrick (2006), por exemplo, ao discutir a escolha de um modelo para ensinar a língua inglesa nos países do Círculo Externo e em Expansão, aponta que tal escolha é mais voltada para as questões ideológicas e políticas do que para as educacionais.

Menciona que raramente os aprendizes e os professores são consultados sobre qual modelo de inglês preferem. Nesse sentido, o autor

descreve os possíveis modelos de ensino-aprendizagem de inglês que poderiam ser utilizados nos países do Círculo Externo e em Expansão, modelos esses explicitados a seguir:

1) Modelo do falante nativo

Considerado o modelo mais popular, devido à sua propagação pelos editores por questões comerciais, e pela preferência da norma padrão. Esse modelo tem sido codificado e está presente em gramáticas e dicionários, e é usado como parâmetro para testes e avaliações. Devido à sua codificação, é visto como uma variedade padrão da língua inglesa, que garante inteligibilidade e poder. Outros aspectos presentes nesse modelo são a autoridade histórica e a superioridade da variedade do falante nativo em relação às nativizadas. A adoção desse modelo seria vantajosa para os aprendizes que desejam conversar com os falantes nativos e que se interessam pela sua cultura.

Em nosso contexto e de acordo com uma pesquisa feita por Becker (2010), as variedades do inglês americano e britânico foram as mais escolhidas pelos professores, os quais as consideram de maior prestígio, e por serem, respectivamente, mais populares e com maior aceitabilidade acadêmica.

2) Modelo nativizado

Aqui, as características do modelo do falante nativo seriam deixadas de lado, ao considerar os professores locais, a variedade nativizada e os textos baseados nas culturais locais.

Entretanto, a escolha por esse modelo poderia não ser bem vinda em todos os países do Círculo em Expansão, como por exemplo, na China, onde os políticos e burocratas educacionais ainda primam pela norma padrão do inglês em relação à sua variedade nativizada, e também, pela sua preferência por professores nativos de inglês.

3) Modelo de Língua Franca

De acordo com o autor, haveria barreiras para inserir esse modelo no ensino-aprendizagem de inglês por haver poucas descrições do ILF, apesar dos estudos de Jenkins (2000) já mencionados.

Kirkpatrick (2006) também elenca algumas vantagens em se adotar o modelo de língua franca ao ensino-aprendizagem de inglês, tais como, o distanciamento do modelo do falante-nativo e da internalização de sua cultura e o conhecimento, a comparação e a discussão da cultura de outros aprendizes de inglês, que não pertencem ao Círculo Interno.

Nesse sentido, o autor conclui:

Defendo, portanto, que um modelo de língua franca é o modelo mais acertado nesses contextos comuns e variados onde a principal razão dos alunos para o inglês é o de se comunicar com outros falantes não-nativos. Eu acredito que ele também se aproxima com a idéia de Kachru sobre uma abordagem com múltiplos modelos para o ensino de Inglês (1992 b, 66), uma vez que não impõe normas "corretas" rígidas e "corretas", e nem a adesão a um modelo único. (KIRKPATRICK, 2006, p. 81)²³

Tomlinson (2006) também sugere que os padrões do inglês britânico ou americano não deveriam ser considerados superiores em relação às outras variedades do inglês e que a produção oral e escrita dos aprendizes não deveria ser avaliada exclusivamente em comparação a esses padrões, e sim, no contexto em que são produzidas. Outras sugestões do autor abrangem, por exemplo, a construção de um *corpus* acessível de todas as variedades do ILI²⁴, a descrição de um núcleo ILI comum para todas as variedades do ILI e o desenvolvimento de materiais voltados para seu ensino.

Ainda no âmbito das discussões sobre o modelo adequado a ser seguido no ensino de inglês, Shoemaker (2011) contesta o chamado "modelo do senso comum" para o ensino de línguas, relacionado à crença de

²³ *I argue, then, that a lingua franca model is the most sensible model in those common and varied contexts where the learners' major reason for English is to communicate with other non-native speakers. It also closely approximates, I believe, with Kachru's idea of a 'polymodel' approach to teaching of English (1992 b, 66), as it imposes neither rigid 'correct' norms, nor adherence to a single model.*

²⁴ O autor utiliza o termo ILI (Inglês como Língua Internacional).

que aprender inglês da maneira correta e autêntica é seguir o modelo do falante-nativo:

O modelo do senso comum implica que o inglês usado no contexto sócio-cultural do país onde é falado por falantes nativos da língua é um paradigma de inglês a ser imitado. Isso pode levar os alunos a erroneamente estender essa implicação a mais um aspecto: o de que esse paradigma de inglês nativo é um paradigma de uso correto, e por consequência, como o uso de um falante não-nativo de inglês desvia-se desse paradigma nativo, o modelo não-nativo é incorreto. (SHOEMAKER, 2011, p. 24)²⁵

O autor ainda complementa que tal modelo é etnocêntrico e não universal, pois se todas as culturas devem ser valorizadas, o mesmo deveria ocorrer com todas as identidades produzidas na língua.

No que se refere ao contexto educacional brasileiro, algumas atitudes estão começando a ser repensadas em relação ao ensino das variedades do inglês, embora, a meu ver, haja um longo caminho a ser percorrido para que essas mudanças sejam efetivas. Bohn, já em 2003, por exemplo, mencionava que os professores brasileiros gostariam de apresentar as diferentes variantes da língua inglesa aos seus alunos, conforme pesquisas. O autor ainda complementa que é importante o reconhecimento pelos professores brasileiros das diferentes manifestações da língua inglesa, além daquelas vindas do Círculo Interno.

Essa posição é também a de Rajagopalan (2009), que acredita ser importante o professor expor os seus alunos a um grande número de variedades e sotaques, pouco importando se eles são “nativos” ou não, além de ressaltar nossa função de professores de línguas:

Há um fosso enorme entre a teoria e a prática, não só aqui, mas também em muitas outras coisas que dizem respeito à didática das línguas estrangeiras. No caso do inglês. [...] os desafios são ainda maiores. [...] Em relação à pergunta „Qual variedade a ser prestigiada?“, respondo: “Nenhuma” ou, o que dá na mesma: “Todas”. Explico. Como professores de inglês, é nosso dever preparar nossos alunos para serem cidadãos do mundo novo que se descortina diante dos nossos olhos e sobre o qual temos apenas uma ideia ainda muito vaga. Para atuar nesse admirável novo mundo, os

²⁵ Tradução do artigo *Regionalismo e identidade cultural: o inglês como língua internacional*, de Adam Shoemaker, pela Prof^a. Dr^a. Maria Helena Menegotto Pozenato da Universidade de Caxias do Sul.

Disponível on line: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/viewFile/901/622>

nossos alunos têm de aprender a lidar com *todas* as formas de falar inglês. (RAJAGOPALAN, 2009, p. 45)

Sung (2013), também considera as pesquisas em ILF e suas implicações educacionais, porém nos chama a atenção sobre quais variedades da língua inglesa deveríamos ensinar e o que pode ser relevante para os aprendizes:

Assim, enquanto houver espaço para a consciência da variedade linguística no ensino de inglês, é importante levar em conta o que é muitas vezes visto pelos alunos de Inglês como o principal objetivo da aprendizagem de línguas, ou seja, o domínio das formas de Inglês que são considerados amplamente aceitáveis e de fácil compreensão pela maioria dos falantes de ILF e do inglês do falante nativo no mundo todo. Também é importante que os professores possam apresentar a variedade linguística, de tal forma que promova o respeito à diversidade e ao uso do ILF e incentive reflexões interculturais entre os aprendizes de Inglês. (SUNG, 2013, p. 351)²⁶

Essas propostas, ainda que favoreçam o decentramento do falante nativo, partilham da noção de variedade de inglês, propondo apenas abertura para a diversidade linguística. ILF, como vimos, não é uma variedade, e sua adoção como parâmetro para o ensino envolveria outras questões não tratadas por esses autores.

Ao dar continuidade sobre as implicações pedagógicas do ILF, na próxima seção apresentarei algumas considerações relacionadas aos materiais didáticos sob essa perspectiva.

2.2 IMPLICAÇÕES DO ILF PARA OS MATERIAIS DIDÁTICOS DE INGLÊS

Algumas discussões relacionadas como a língua inglesa tem sido contemplada nos materiais didáticos também são de caráter relevante para este capítulo. Considerado como um guia e material de suporte para muitos professores e alunos (SIQUEIRA, 2010), instituído pela escola como ferramenta fundamental para o processo de instrução (DENDRINOS, 1992), ou

²⁶ *Thus, while there is a place for enhanced awareness of language variation in ELT, it is important to take into account what is often seen by learners of English as the primary goal of language learning, i.e. mastering the forms of English that are considered widely acceptable and easily understood by the majority of ELF and ENL speakers worldwide. It is also important that teachers can introduce language variation in such a way that it fosters respect for diversity and variation in ELF use and encourages intercultural reflections among learners of English.*

reconhecido como um artefato cultural, até mesmo uma *commodity* (GRAY, 2000, 2010, 2013; LITTLEJOHN, 2012), muitas vezes não percebemos as mensagens culturais e ideológicas que são inseridas nesse “mundo plástico”²⁷ dos livros didáticos. Também vistos como “uma partitura para ser interpretada em execuções na materialidade da aula e suas extensões” (ALMEIDA FILHO, 2013, p.13), a qual inclui uma organização de ações a serem seguidas, os materiais didáticos podem desempenhar um papel fundamental na aprendizagem de língua inglesa e ser, de acordo com Matsuda (2002, p. 184), “uma fonte significativa de exposição aos vários usos e usuários de inglês podem desempenhar um papel vital na construção das percepções dos alunos de língua inglesa”. No entanto, tais fontes podem conter, segundo a autora, representações significativas dos usuários do Círculo Interno, tanto em usos intranacionais e internacionais da língua inglesa, conforme sua pesquisa com análise de materiais didáticos usados nas turmas do 7º ano no Japão e aprovados pelo Ministério da Educação:

(...) no Japão e talvez em outros países do Círculo em Expansão muitos aprendizes de inglês e inclusive alguns professores ainda percebem o inglês exclusivamente como língua do Círculo Interno e os objetivos de sua aprendizagem como sendo apenas para se ter acesso à cultura do Círculo Interno. (MATSUDA, p. 183, 2002)²⁸

Naturalmente, os livros didáticos não poderiam ser ignorados nesse panorama. Rodrigues (2005, p.35), por exemplo, propõe que a variação linguística deveria ser abordada:

(...) o livro didático teria como função dar subsídios para que o aluno interaja numa língua estrangeira. Se a língua tem um caráter heterogêneo, estes subsídios deverão contemplar as variações da língua alvo em função de diversos fatores, como a região geográfica, os aspectos sociais e os contextos, para que o aluno possa desempenhar uma interação comunicativa com sucesso. (...) Deste modo, considerando que o livro didático é o principal instrumento de

²⁷ Segundo Siqueira (2010; 2012), este termo se deve porque os livros didáticos de línguas não abrangem questões relacionadas com o mundo real, tais como política, religião racismo, etnocentrismo, sexismo, entre outros, optando por lidar com tópicos neutros, distanciando a sala de aula de línguas com o mundo real. Prodomou (1988, p. 76-79) também já utilizava este termo, ao referir-se à maioria dos livros didáticos como por projetar “uma utopia anglocêntrica, machista, classe média, além de tratar de “situações basicamente imaginárias, inócuas, desprovidas de vida”.

²⁸ (...) *in Japan and perhaps also in other countries in the expanding circle, many English learners and even some teachers still perceive English exclusively as the language of the inner circle and the purpose of learning English to be merely to access the inner circle culture.*

apoio para atividade didática do professor, o ensino de língua tem sido direcionado em grande parte, para a gramática, e, quando há tentativa de utilizar a abordagem comunicativa, a norma padrão de uma ou das duas nações mais representativas é utilizada enquanto referencial, como é o caso do inglês padrão americano e do inglês padrão britânico. Como consequência, pode ocorrer a supervalorização da forma padrão em detrimento de outras variedades de uma língua, que, por sua vez, podem ser vistas com preconceito.

No que se refere às percepções do livro didático, Pessoa (2009) elenca alguns argumentos positivos e negativos, a partir de sua investigação com futuros professores de inglês, conforme quadro a seguir:

Quadro 4 - Percepção de professores de inglês em formação sobre o livro didático

<p>Percepção positiva</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Guia e material de apoio para professores e alunos. 2. Mola mestra quando usado com equilíbrio. 3. Organiza o conteúdo e/ou os pontos gramaticais. 4. Ferramenta importante, em especial para os níveis iniciantes. 5. É confortável para o professor e/ou alunos. 6. Desperta o prazer do aluno para o aprendizado. 7. Dá segurança. 8. Facilita o estudo em casa. 9. Facilita a fixação de conteúdo. 10. Pode auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno. 11. É fonte de dados, pontos gramaticais e exercícios. 12. Leva o aluno a praticar estruturas gramaticais de relevância na língua-alvo.
<p>Percepção negativa</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ruim quando seguido rigidamente. 2. Ruim quando usado excessiva e exclusivamente. 3. Pode tornar-se uma muleta para professor e/ou alunos. 4. Temas abordados distantes do nosso contexto social. 5. Limita professor e/ou alunos. 6. Prende um pouco o andamento da aula. 7. Não permite a diversificação de temas. 8. Focaliza muito o ensino de gramática. 9. Privilegia apenas uma variedade do inglês (britânico ou americano). 10. Perpetua o preconceito contra as demais variedades. 11. Fortalece o mito do falante nativo como modelo a ser seguido. 12. Traz textos e atividades que nada têm a ver com a realidade dos alunos.

Fonte: Pessoa (2009)

Embora esse estudo aponte alguns argumentos positivos na utilização do livro didático, outras percepções negativas, como por exemplo, os itens 9, 10, 11 e 12 privilegiariam mais uma perspectiva de LE do que de ILF. Apesar de a indústria dos livros didáticos mostrar-se consciente da natureza híbrida e flexível do inglês, sendo apropriada e transformada pelos seus usuários, “parece não haver qualquer interesse em se aprofundar na questão do intuito de trazer para as salas de aula de inglês como língua internacional o grande mosaico linguístico-cultural que o idioma representa” (SIQUEIRA, 2012, p. 335), o que salientaria ainda aquelas percepções negativas mencionadas.

Nesse sentido, Siqueira (op. cit) complementa que as culturas hegemônicas, as referências linguísticas, a maioria absoluta das interações e as avaliações respaldadas no modelo do falante nativo, com ênfase nos pontos gramaticais e na prática de fórmulas lexicais (*I think it's interesting that.../It's surprising/interesting/terrible that; I didn't know that before*) são aspectos predominantes nos livros didáticos, com poucas ou superficiais recorrências a outras culturas.

No que se refere às visões da linguagem presentes em livros didáticos, Dendrinós (1992) menciona os que são baseados numa visão estruturalista da língua, por meio de diálogos que ilustram modelos sintático-gramaticais da língua alvo, complementados com exercícios que objetivam praticar tais modelos. Tal proposta se opõe à visão funcional da língua, ou seja, sua função pragmática, na qual os aprendizes tenham conhecimento dos diferentes eventos comunicativos e desenvolvam sua consciência em como utilizar o idioma apropriadamente em diferentes contextos sociais.

Tomlinson (2012) também nos chama a atenção para exercícios estruturalistas e diálogos repetitivos, textos e exemplos artificiais que não preparam os alunos para a realidade do uso da língua fora da sala de aula e a falta de engajamento afetivo e cognitivo nesses materiais.

Ao fazer referências aos materiais didáticos e suas atividades, Littlejohn (2001) questiona se estamos testemunhando o impacto da “McDonaldização” em sua estrutura. Esse termo, definido por Ritzer (1993, 2012), faz referência à rede internacional de restaurantes *fast food*, McDonald's, na qual funcionários e clientes estão em um contexto de rotinas padronizadas e previsíveis, como se seguissem um *script* para se interagirem.

Esse fenômeno estaria presente nos materiais didáticos, por exemplo, por meio de atividades nas quais os alunos são conduzidos a responder questões “fechadas”, com precisão, resultando em interações padronizadas e prescritas, sem sair do *script* McDonaldizado (LITTLEJOHN, 2012).

No que diz respeito ao “mundo plástico” do livro didático, Prodomou (1988), menciona que devemos reconhecê-lo e confrontá-lo, devido ao seu conteúdo anglocêntrico, elaborado por grandes grupos editoriais, objetivando seu sucesso financeiro, e para situações descontextualizadas com a realidade do aprendiz, não contemplando sua identidade, mas, sim a realidade e os interesses do falante nativo. Nesse sentido, a visão do falante nativo como autoridade linguística e modelo a ser seguido (VILAÇA, 2009) continua vigente, baseando-se na valorização de materiais elaborados e produzidos em países do falante nativo (HOLDEN e ROGERS, 2002; TILIO, 2008), resultando em “maior probabilidade de incompatibilidade entre contextos, objetivos e recursos de aprendizagem” (VILAÇA, 2009, p. 9). Convém mencionar também os tópicos aparentemente neutros ou que são frequentemente anestesiados e saneados para torná-los social e politicamente inofensivos (AKBARI, 2008). A partir dessas reflexões, Siqueira complementa:

Notadamente, reconhece-se o fato de que a orientação para a inclusão ou exclusão de determinados conteúdos a constarem de uma coleção didática de ensino de LE passa por uma avaliação rigorosa de editores que, ancorados no argumento de que estão produzindo um livro de caráter universal, elegem áreas sensíveis que, em tese, não devem fazer parte do rol de tópicos de seus materiais didáticos.

As referências ao falante nativo também são destacadas por Siqueira (2012, p. 330): “as referências culturais sempre recaíam e recaem na ideia de se tentar espelhar o cotidiano do falante nativo, regando-se e incorporando-se crenças, seus tipos de comportamento, costumes, valores e modos de vida”.

Considerações semelhantes empreende Paiva (2015), ao mencionar que é possível perceber a ideologia predominante em determinada sociedade e em determinada época por meio de textos, imagens, atividades, as quais muitas vezes também reforçam uma ideologia.

Outros aspectos que também poderiam contribuir com a expressão da cultura e construção da identidade dos aprendizes seriam as atividades didáticas, as quais muitas vezes, são as únicas oportunidades de os alunos refletirem sobre seu contexto social (TILIO, 2008).

De acordo com Gray (2001) e Akbari (2008), alguns temas são evitados pelos livros didáticos: política, álcool, religião, dentre outros, os quais poderiam promover reflexões críticas por parte dos aprendizes e professores. Temas relacionados à pobreza, por exemplo, são colocados de lado ou quando são mencionados, referem-se “a continentes distantes com os quais os aprendizes poderão não se identificar” (AKBARI, 2008).

Dendrinos (1992) também identifica esses aspectos nos livros didáticos, os quais representam na maioria das vezes, pessoas brancas, da classe média, relacionadas a temas como férias no exterior, lazer, decoração, jantar fora, sucesso e bens materiais. De acordo com a autora, muitos livros representam uma falsa realidade aos alunos leitores, cujos significados ideológicos nos textos são articulados por meio de escolhas lexicais e gramaticais, cujas propriedades linguísticas não levam em consideração a construção social dos indivíduos. Além disso, tais textos não permitem aos aprendizes terem acesso à construção de significados de um texto, como elaborarem hipóteses e avaliações. Além dos textos verbais, a autora complementa que outros recursos servem para que a ideologização nos alunos ocorra, por meio de textos não verbais, como figuras, ilustrações, fotos, etc.

O caráter ideológico de livros didáticos foi também abordado por McKay (2006) e Tomlison (2012). Sem uma postura crítica, corre-se o risco de reprodução de visões de mundo sem qualquer questionamento. Ao complementar tal questão, Gray (2010, p. 42) discute que “um repertório representacional pode ser descrito como um estoque de ideias, imagens, e maneiras de falar que são repetidamente implantadas na criação de um conjunto de significados”²⁹. Tais elementos, presentes nos livros didáticos, colaboram para a ideologia do falante nativo.

Gray (2010) complementa que os temas relacionados ao trabalho são recorrentes em livros didáticos de inglês, com ideologias

²⁹ *A representational repertoire might us be described as the stock of ideas, images and ways of talking which are repeatedly deployed in the creation of a set of meanings.*

associadas ao novo capitalismo, além de reforçar o papel do falante nativo. Tais temas também são mencionados por Pereira (2013), a partir de sua análise de livros didáticos. O autor nos chama a atenção para o discurso capitalista presente nos livros didáticos, que apresentam homens exercendo profissões com maior prestígio e melhor remuneradas, como médico, empresário, engenheiro, etc., enquanto as mulheres são representadas por profissões com remuneração menor ou comumente atribuída a elas, como secretária, enfermeira e professora.

Gray (2013) considera o livro didático um artefato cultural, e também uma *commodity*³⁰, que promove normas sócio-econômicas por meio de seus textos, atividades, e também, por meio de recursos semióticos, como ilustrações, cores, imagens e gráficos, os quais também podem ser interpretados de outra forma, a partir de um ponto de vista cultural e particular dos aprendizes de inglês (HEWINGS, 1991), ou seja, a maneira como professores e estudantes de outras culturas poderão perceber a intenção das ilustrações dos livros didáticos. Um dos exemplos mencionados por Hewings (op. cit.) diz respeito à representação de papéis sociais que o livro didático propõe em direcionar para que os alunos percebam essa proposta, a qual, às vezes, é observada de uma maneira diferente pelos aprendizes (HEWINGS, 1991, p. 238).

Ao citar Tomlinson (2012), Gray menciona que os materiais didáticos são mais que instrumentos informativos, instrucionais ou que promovam ao aprendiz a experiência, o encorajamento e as descobertas com a língua alvo, complementando que o caráter ideológico e as relações de poder estão inseridas neles (GRAY, BLOCK, no prelo), voltando a conceituá-los como artefatos culturais:

(...) eles são artefatos culturais a partir dos quais os significados emergem sobre a língua a ser ensinada, associando-a com modos particulares de ser, variedades particulares da língua, seus modos de uso e seus conjuntos de valores.³¹

³⁰ Gray (2013) discute alguns aspectos sobre os materiais didáticos e dentre eles, o autor os conceitua como *commodities*, que são produtos para serem comprados e vendidos, com os quais os editores lucram muito. Nessa perspectiva, o que mais interessa é o seu valor de troca (comércio) do que o seu valor do uso (como ferramenta instrucional).

³¹ (...) *they are cultural artefacts from which meanings emerge about the language being taught, associating it with particular ways of being, particular varieties of language and ways of using language, and particular sets of values.*

Littlejohn (2012) também chama atenção para os materiais didáticos serem *commodities*, conforme já mencionado por Gray (2010, 2013). Segundo o autor, as intenções pedagógicas não são levadas em conta e sim, “a necessidade de aumentar suas vendas, satisfazer os acionistas e alcançar metas corporativas” (LITTLEJOHN, 2012, p. 284).

No que se refere às propostas para os livros didáticos, Scheyerl (2012) propõe, entre alguns insumos para o desenvolvimento de interações nas aulas de língua inglesa, relacionados à criticidade e à criação de materiais didáticos:

(...) a análise crítica do próprio livro didático, comemorações de tradições culturais confrontadas com outros elementos das culturas nativas e muitas outras maneiras de se gerar material didático produzido em torno do universo cultural do estudante e que constituem exemplos de como podemos legitimar os próprios códigos lingüísticos dos aprendizes de línguas, e que nunca são inferiores aos demais. (SCHEYERL, 2012, p. 52)

No que diz respeito à reconfiguração e reinterpretação de conteúdos culturais dos livros didáticos, Gray (2000) sugere que esse processo pode ser importante na construção de novos significados pelos aprendizes. Para embasar essa afirmação, o autor empreendeu um estudo com professores no sentido de avaliar suas percepções aos conteúdos culturais abordados, abrangendo, por exemplo, representações estereotipadas de pessoas, a cultura do falante nativo em relação às outras, e se esses professores adotariam ou censurariam os livros selecionados para a pesquisa. Nesse sentido, o autor cita Hyde (1994, p. 303), ao sugerir uma abordagem transcultural para o ensino de línguas:

Para ser capaz de selecionar, aceitar ou rejeitar as idéias, conceitos e pressões, especialmente aqueles resultantes de outros e das culturas dominantes, as pessoas têm de estar equipadas com um bom conhecimento de sua própria cultura e história. Isso fornece a base para julgamento.³²

³² *To be able to select, accept, or reject ideas, concepts, and pressures, especially those emanating from other and dominant cultures, people have to be equipped with a good knowledge of their own culture and history. This provides the bedrock upon which to judge.*

No entanto, ao desenvolver atividades com foco na interculturalidade³³, que é uma das propostas da perspectiva do ILF, deve se atentar para um sentido de cultura como algo não estereotipado, como colocam Gimenez et al (no prelo)

(...) como algo vinculado a fatos ou costumes de países específicos. Deste modo (...) as questões de cultura em sala de aula ainda aparecem atreladas a um tipo de comportamento geral de um determinado país ou comunidade no que diz respeito a pontos superficiais, tais como alimentação, festas típicas ou artefatos.

No âmbito do ILF, algumas propostas voltadas para os livros didáticos também são elencadas por Matsuda (2006), tais como: 1) amplas representações de usuários e usos de inglês (em termos de nacionalidades, bagagem linguística e cultural); 2) diferentes variedades da língua inglesa apresentadas em materiais audio-visuais; e 3) temas que pretendem sensibilizar o aprendiz sobre as realidades sociolinguísticas do inglês.

Em 2002, a mesma autora afirmava que algumas mudanças deveriam ser empreendidas nos livros didáticos “para facilitar uma melhor compreensão dos usuários e dos usos da língua inglesa” (MATSUDA, 2002, p. 196), devido à grande quantidade de representações do Círculo Interno influenciarem os alunos e professores. A partir de suas colocações, Matsuda (2002) sugere, por exemplo, uma maior representação de personagens dos Círculos Externo e em Expansão nos livros didáticos, alguns diálogos que possam se referir ao uso do ILF em países do Círculo Externo, além de outros materiais complementares, como filmes, vídeos, clipes, que mostrem a variedade linguística do inglês.

Especificamente com relação a materiais didáticos, Cortazzi e Jin (1999) também sugerem três tipos de informações culturais:

- Materiais da cultura nativa do aluno (*source culture materials*);

³³ A definição de interculturalidade mencionada por Almeida Filho (2002, p.211) “implica a noção de reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente na nossa esfera cultural”. Rozenfeld (2007, p. 72) destaca que em uma abordagem intercultural, o ensino de línguas deve buscar “a reflexão, sensibilização e compreensão de aspectos da cultura-alvo, assim como sobre a própria cultura”.

- Materiais da cultura alvo (*target culture materials*); ou seja, materiais que abordam a cultura de um país (ou países) onde o inglês é falado como primeira língua; e
 - Materiais de cultura(s) internacional(is) (*international target culture materials*); isto é, materiais que abordem uma grande variedade de culturas de países que falam inglês ou não, em todo o mundo

Illés (2013, p. 91) também faz algumas considerações no que se refere às implicações do ILF no ensino de língua inglesa e nos materiais didáticos. Segundo a autora, o ensino tradicional de inglês tem tido como referência a preocupação falar “correto”, de acordo com as normas na comunicação com falantes nativos. No entanto, ao propor a perspectiva do ILF no ensino-aprendizagem de inglês, contextos mais voltados para a realidade deveriam ser criados, nos quais os aprendizes teriam mais autonomia, sem se preocuparem em imitar os idealizados falantes nativos. Ao se referir aos materiais didáticos, Illés (2013, p. 95) conclui que os textos devem fornecer aos aprendizes condições para que eles se empenhem ativamente como usuários da língua, como por exemplo, por meio de histórias de ficção ou de outros gêneros. A partir do conhecimento desses materiais didáticos e dos estudos do ILF, outros materiais de inglês poderão ser desenvolvidos para o ensino de línguas.

De acordo com Takahashi (2014), os materiais didáticos sob a perspectiva do ILF poderão abranger exemplos de comunicação autêntica entre falantes não nativos, a exposição às variedades do inglês e exemplos do uso da língua inglesa entre falantes não nativos, no sentido de os aprendizes terem consciência de que para se ter uma comunicação de sucesso, não é necessário seguir a pronúncia e a gramática dos falantes nativos.

Outras sugestões aos materiais didáticos também são elencadas por Tomlinson e Masuara (2013, p. 46), tais como:

- refletir o mundo real dos aprendizes;
- não promover valores dos produtores dos materiais didáticos (geralmente oriundos dos países do círculo interno);
- expor os aprendizes a diferentes pontos de vistas e valores;

- auxiliar os aprendizes a serem construtivamente críticos no que se refere à sociedade, valores, ideias e comportamento, no uso da língua e em relação aos materiais didáticos;
- auxiliar os aprendizes a pensarem de uma maneira independente;
- procurar desenvolver neles a confiança crítica.

Debates mais recentes sobre ILF têm procurado expandir e revisar alguns dos conceitos originais (e.g. SEIDLHOFER, 2011; O'REGAN, 2014). Sewell (2013, p. 7), ao discutir tais reconceituações, reafirma a necessidade de considerar ILF na produção e uso de materiais didáticos.

ILF representa um afastamento claro da linguística estruturalista e sua influência no ensino de línguas, por exemplo, na forma do currículo escolar estrutural; Hall (2011: 201) observa que "muitos livros didáticos para o ensino de inglês ainda são em grande parte organizados em torno de estruturas". Ao adotar uma perspectiva ILF no ensino, não significa que as normas e padrões já não são mais necessários, mas que estes são conceitos mutáveis e que os aprendizes precisam ser introduzidos à variação linguística assim que estiverem prontos.³⁴

Nesse sentido, o mesmo autor complementa que o ensino de línguas precisa se distanciar de sua visão estrutural, ao propiciar aos aprendizes uma consciência crítica das variações linguísticas.

Como forma para reverter esse quadro, no qual as variedades de alguns países do Círculo Interno, principalmente os do Reino Unido e os Estados Unidos ainda estão fortemente inseridas, seria necessário que os professores assumissem uma posição mais crítica em relação aos materiais didáticos e fizessem uma revisão de seus conceitos, conforme argumenta aquele autor.

A partir dessa ação conjunta, Siqueira (2012) menciona, de uma forma otimista, que os professores poderiam convencer a indústria dos livros didáticos de suas "reais demandas e do papel ativo que devemos assumir em todo esse processo" (SIQUEIRA, 2012, p. 337). No entanto, é

³⁴ *ELF represents a clear departure from structuralist linguistics and its influence on language teaching, for example, in the form of the structural syllabus; Hall (2011: 201) notes that 'many ELT coursebooks are still largely organized around structures'. Adopting an ELF perspective on teaching does not mean that norms and standards are no longer required, but that these are mutable concepts and that learners need to be introduced to language variation as soon as they are ready.*

preciso não esquecer que as motivações da indústria dos livros didáticos vão além das educacionais, tendo em vista suas finalidades comerciais, conforme já mencionado. Isto significa que percepções sobre o mercado consumidor adquirem relevância na orientação para os autores de livros didáticos (LITTLEJOHN, 2012).

Outras considerações sobre o livro didático são feitas por Siqueira (2010, p. 249), ao afirmar que: “(...) o livro didático não é um inimigo a ser combatido, mas um companheiro a ser avaliado criticamente à luz das necessidades e características de cada contexto específico”. Nesse sentido, o autor enfatiza também que os professores devem ter uma postura crítica diante dos livros didáticos, por meio de discussões e análises críticas e sistemáticas para que ocorram mudanças necessárias no contexto atual do ensino-aprendizagem de línguas.

Ao pensar a perspectiva do ILF no ensino, algumas iniciativas nos servem de exemplo (EL KADRI, GIMENEZ, 2013), ao propor seu reconhecimento no currículo e à produção de materiais didáticos, os quais poderiam abranger a sensibilização intercultural, a conscientização da identidade e as outras variedades de língua inglesa, a abordagem de assuntos relacionados à expansão da língua inglesa com a globalização e não enfatizando apenas a variedade e a cultura norte-americana ou britânica.

Diante das discussões do ILF e de suas implicações pedagógicas, considerando especificamente neste trabalho, a análise de materiais didáticos de língua inglesa, abordarei o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como parte de políticas de qualificação do ensino nas escolas, e no bojo do qual foram contempladas as coleções didáticas selecionadas para esta pesquisa.

2.2.1 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

De acordo com o Portal do MEC (Ministério da Educação), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é executado em ciclos trienais alternados, “tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros

didáticos aos alunos da educação básica”³⁵. Após a avaliação dos livros didáticos, o MEC publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas, o qual é encaminhado às escolas para selecionarem os títulos disponíveis e também os que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

No que se refere à escolha dos livros didáticos, os professores e a equipe pedagógica devem analisar as resenhas contidas no Guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados no triênio. Essa escolha deve pautar-se pela educação ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições.

De acordo com o site do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), esse programa é criado com a edição do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, substituindo o Plidef (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental)³⁶. O PNLD objetiva a melhoria dos índices de desenvolvimento do país por meio da educação e também, por meio da pressão de um mercado para a disseminação de livros didáticos nas escolas regulares.

Com a sua criação, houve mudanças significativas, como, por exemplo, ao estabelecer que a escolha do livro didático seja feita diretamente pelo professor; que a aquisição e distribuição às escolas públicas sejam financiadas pelo governo federal (o que antes tinha participação financeira do estado) e o fim da compra de livros descartáveis (SOARES, 2007). O programa sofreu mudanças em 1996, passando a ser avaliado por uma equipe de especialistas.

Os livros didáticos de inglês e de espanhol começaram a ser incluídos no PNLD em 2009, como línguas estrangeiras, para serem utilizados por alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em 2011. Mais livros dos mesmos idiomas foram aprovados em 2011, agora para serem utilizados no ano seguinte por alunos do Ensino Médio. De acordo com o Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 – Língua Estrangeira Moderna – Ensino Médio, essa

³⁵ Para mais informações, acessar: <http://portal.mec.gov.br>

³⁶ O PNLD, que substituiu o Plidef, criado em 1971, teve sua origem no ano de 1929, denominado de Instituto Nacional do Livro (INL), “contribuindo para dar maior legitimação ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção.” Para mais detalhes, acessar: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>

inclusão atende à lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), no sentido de garantir que as línguas estrangeiras modernas constituam o conjunto de disciplinas que definem o perfil de formação do aluno dessa etapa de educação básica. No que se refere às coleções selecionadas dos livros didáticos de inglês, 7 foram selecionadas e 13 foram excluídas. As coleções aprovadas foram: *English for All*, *Freeway*, *Globetrekker* – Inglês para o Ensino Médio, *On Stage*, *Prime* – Inglês para o Ensino Médio, *Take Over* e *Upgrade*.

O Guia também reúne resenhas das coleções aprovadas, contendo sua visão geral, descrição, organização dos volumes, análise dos volumes, e “Em sala de aula”, com recomendações e sugestões didáticas para o professor, além de destacar a escolha do livro didático pelo professor, que implica em um compromisso didático-pedagógico:

Esse compromisso, ao levar em consideração as circunstâncias histórico-sociais do seu grupo, exige cuidado nas discussões, a fim de que não se trate como homogêneo e simples aquilo que é naturalmente heterogêneo e complexo: o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e plural. Por esse motivo, o livro didático deve ser entendido como uma produção que está vinculada a valores, posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2011, p. 8)

No que diz respeito ao procedimento adotado pelos avaliadores indicados pelo MEC, uma ficha é utilizada, organizada em 11 blocos relacionados a aspectos diversificados: projeto gráfico-editorial, seleção de textos, compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral, expressão oral, elementos linguísticos, atividades, questões teórico-metodológicas, Manual do Professor e a coleção em seu conjunto. Essa avaliação é realizada por professores de língua estrangeira da educação básica e do ensino superior, de várias localidades do país.

Dentre as 63 perguntas contempladas pelo Guia PNLD – LEM – 2012, são relevantes as seguintes, por incidirem ainda que indiretamente sobre questões ligadas à perspectiva do ILF:

- 6) A coleção possui ilustrações que apresentam exposição da diversidade étnica e cultural da população brasileira; exposição da diversidade étnica e cultural das comunidades das regiões e dos países em que a língua estrangeira é falada; exposição da pluralidade do mundo social?
- 22) Permite o acesso a variedades linguísticas, por meio de diferentes pronúncias e prosódias?
- 23) Propõe práticas que possibilitam aos jovens estudantes interagir significativamente na língua estrangeira?
- 24) Contém atividades relativas a diferentes situações comunicativas, que permitem o uso de diversos registros?
- 26) Aborda variações linguísticas da língua estrangeira?
- 61) É isenta de estereótipos e preconceitos: social, regional; étnico-racial; cultural; de gênero; de orientação sexual; de idade; outras formas de discriminação ou de violação de direitos?

As coleções selecionadas para análise serão melhor detalhadas no capítulo seguinte, que trata da metodologia de pesquisa.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia a ser empregada neste estudo é de natureza documental, com resultados qualitativos e quantitativos. Após ter apresentado uma revisão de literatura nos capítulos anteriores, explico as escolhas metodológicas para verificar se as atividades propostas pelos livros didáticos para o ensino médio contemplam ou não a perspectiva do ILF, por meio de uma lista de verificação, que apresentarei na seção *Procedimentos de Análise*.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza documental, ao tomar coleções de livros didáticos como dados, os quais, segundo Tomlinson (2012), têm sido investigados quanto aos seus procedimentos de *design*, escrita, implementação, avaliação e análise. Situada, portanto, no campo de desenvolvimento de materiais didáticos, este estudo configura-se como **análise** de livros didáticos, assim distinta da **avaliação**:

[...] que a avaliação é inevitavelmente subjetiva, que 'se concentra nos usuários dos materiais' e tenta medir os efeitos potenciais ou reais dos materiais em seus usuários. Por outro lado, a análise centra-se nos materiais e tem como objetivo identificar o que eles contêm, o que os alunos têm que fazer e o que estão tentando alcançar, com a meta de fornecer um relato objetivo dos materiais, embora a seleção de perguntas seja inevitavelmente subjetiva e muitas vezes há uma agenda oculta na qual espera-se que os dados revelados darão um suporte.³⁷

Gray (2013) também refere-se à análise de materiais didáticos, que difere do objetivo de seu desenvolvimento:

³⁷ [...]that evaluation is inevitably subjective, that it 'focuses on the users of the materials' and attempts to measure the potential or actual effects of the materials on their users. In contrast, analysis focuses on the materials and aims to identify what they contain, what they ask learners to do and what they say they are trying to achieve, aiming to provide an objective account of the materials, though the selection of questions is inevitably subjective and there is often a hidden agenda which it is hoped the revealed data will support. (TOMLISON, 2012, p. 148).

Enquanto o objetivo do desenvolvimento de materiais está na produção (imediate) para seu uso em salas de aula específicas, a análise tem a tendência em se preocupar mais em identificar e interpretar conteúdos (sejam contemporâneos ou históricos). (GRAY, 2013, p. 13)³⁸

O mesmo autor complementa que, nessa perspectiva, os materiais não são vistos apenas como instrumentos mediadores do conhecimento, mas também como instrumentos de reprodução ideológica e legitimação do saber.

A partir das considerações mencionadas, foi proposta uma análise de três coleções didáticas indicadas pelo Guia de Livros Didáticos – PNLD 2012 – LEM, as quais serão descritas a seguir.

3.2 AS COLEÇÕES DIDÁTICAS

Em virtude de limitações de tempo, optei por analisar o primeiro volume (Livro do Aluno e Manual do Professor) de três coleções de livros didáticos de inglês que as escolas estaduais do município de Jacarezinho adotaram em 2013, as quais descrevo a seguir. Embora ciente das limitações decorrentes da restrição imposta pelo recorte metodológico, creio que essa primeira aproximação a uma análise pautada pela perspectiva do ILF no contexto do PNLD poderá trazer contribuições relevantes para professores interessados em fazer apreciações semelhantes.

A coleção *English for All*, de autoria de Eliana Aun, Maria Clara Prete de Moraes e Neuza Bilia Sansanovicz, é composta por três volumes, organizados em 10 unidades. Cada volume abrange dois projetos e duas seções de autoavaliação. Ao fim de cada um deles há uma seção denominada *Grammar Reference*, com sínteses do estudo dos elementos linguísticos, um glossário e uma lista de verbos irregulares”, cuja seção “é dividida em dez unidades, em correspondência com as unidades no corpo do livro” (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2011, p.36).

³⁸ While the aim of materials development is the (immediate) production of materials for use in specific classrooms, analysis tends to be more concerned with identifying and interpreting actually existing content (whether contemporary or historical).

Na seção *Listening Activity* a compreensão oral é destacada, de forma que, segundo o Manual do Professor, “As tarefas devem ser usadas como desafios, sem ênfase excessiva na correção dos exercícios” (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010, p. 11). As atividades propostas nesta seção objetivam o desenvolvimento de compreensão intensiva, seletiva e extensiva. Nos três volumes, a produção oral é desenvolvida na seção *Communicative Activity*. A compreensão escrita se dá com base em pelo menos dois textos por unidade, a partir de prática de estratégias de leitura variadas. Na seção *Thinking about the Text* espera-se que o aluno expresse sua opinião de forma avaliativa e crítica. Há também três seções específicas para o estudo do léxico, denominadas *Vocabulary Study*, *Vocabulary Expansion* e *Language in Use*.

A obra apresenta CD em áudio para cada volume. Além dos textos da seção *Listening Activity*, os CDs também contêm os textos introdutórios e de fechamento de cada unidade.

A coleção *On Stage*, de Amadeu Marques, também é dividida em três volumes, composta por doze unidades, com seções que trabalham o desenvolvimento das quatro habilidades.

As unidades abrangem as seguintes seções: *Before you read e Reading*, relacionadas, respectivamente, às leituras de textos introdutórios e de diversos gêneros textuais sobre temas considerados importantes para o aluno e para a sociedade; *General Comprehension*, *Detailed Comprehension* e *In a Few Words*, que contemplam o desenvolvimento da compreensão escrita.

A produção escrita é trabalhada na seção *Writing*, e a compreensão e produção oral são desenvolvidas nas seções *Listening* e *Speaking*, respectivamente. A seção *Word Study* trata de questões contextualizadas e da ampliação de vocabulário. A apresentação dos tópicos gramaticais refere-se à seção *Structure*, e por fim, a seção *Think about it*, que convida os alunos a refletir e a debater questões sobre os temas das unidades, além de estimulá-los a discutir esse assunto com seus colegas e professores, inclusive com os de outras disciplinas.

Ao final de cada unidade são sugeridas leituras adicionais relativas aos temas discutidos nas unidades por meio da seção *Exploring Other Sources*. As fontes sugeridas são diversas, por exemplo, *sites*, livros e outras publicações de diferentes áreas do conhecimento. A seção *Vocabulary*, que

funciona como dicionário bilíngue, e um índice remissivo finalizam os volumes dessa coleção.

No sentido de “oferecer mais um instrumento de participação do aluno no processo de avaliação contínua” (MARQUES, p. 15, 2010), a seção *Check Your English* apresenta exercícios dos principais conteúdos linguísticos, os quais abrangem o vocabulário e os aspectos gramaticais, e compreensão de novos textos, nos quais são solicitadas as estratégias de leitura.

A coleção *Upgrade*³⁹, organizado pela Richmond Educação também contém três volumes, com oito unidades em cada um. Um *quiz* compõe a primeira unidade de cada volume.

As seções que abrangem esta coleção são: *Reading* (leitura de diferentes gêneros textuais), *Vocabulary in Use* (aspectos lexicais), *Grammar in Use* (gramática apresentada de forma contextualizada), *After Reading* (desenvolvimento das estratégias de leitura), *Language in action* (sistematização da gramática estudada e assimilação de vocabulário), *In the Job Market* (profissões), *Additional Practice* (autoavaliação do aprendiz).

A cada duas unidades, nos volumes 1 e 2, há uma seção de exercícios denominada *Further Practice*, que retoma o conteúdo estudado. No volume 3, essa seção é denominada *Language in Action*. A seção *Writing* (produções escritas) também está inserida nos três volumes, com atividades individuais ou em grupo.

Ao final dos volumes da referida coleção, são oferecidos aos aprendizes matérias complementares de estudo, tais como: atividades extracurriculares, dicionário de imagens (volumes 1 e 2), lista com sugestões de leituras extras (volume 3), apêndices, transcrições, glossário, lista de verbos irregulares e referências bibliográficas. Essa coleção também contém um CD em áudio para cada volume.

De acordo com o Guia PNLD 2012, as coleções trazem os seguintes elementos:

Quadro 5 – Elementos das coleções didáticas

³⁹ A coleção *Upgrade* é uma obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Richmond Educação, da editora Gisele Aga.

	English for All	On Stage	Ugrade
Conteúdos temáticos	Inglês no mundo; comemorações; história em quadrinhos; diferentes culturas; tecnologia e privacidade; paz; esportes; leitura; presente e passado; viagens.	Aquecimento global, preservação da vida na Antártica, importância do oxigênio das árvores, futuro da Mata Atlântica, aviação, música, internet, robótica, futuro do planeta, vida saudável, biopirataria, obesidade.	Adolescência, família, aquecimento global, tecnologia, Literatura e Arte, tribos urbanas, células-tronco, diferentes lugares e culturas, globalização.
Compreensão escrita	Artigo acadêmico; mapa; artigo informativo; história em quadrinhos; biografia; capa de revista; extrato de romance; crítica literária.	Textos descritivos e narrativos (reportagens, cartuns, tirinhas, poemas, gráficos e tabelas, artigos de jornal e revista, páginas da internet, cartas, e-mails).	Poema, lista, entrevista, biografia, artigo, artigo científico, texto jornalístico, legenda, texto-legenda, cartum.
Produção escrita	Preencher ficha; organizar calendário; completar história em quadrinhos; reescrever e-mail para amigo/ carta de leitor / dados autobiográficos/ e-mail para uma emissora de TV / relato sobre um livro / postar mensagem na internet	Cartaz, e-mail, cartão postal.	Produção de um acróstico, expressar reprovação em relação à atitude de alguém, frases sobre o futuro dos carros e gráfico com dados obtidos, tradução de fatos para o inglês, produção de história baseada em uma tirinha, responder a um e-mail, escrever um parágrafo sobre uma foto usando informações fornecidas, pesquisar em casa sobre alimentos e objetos de diferentes países.
Compreensão/produção oral	Apresentação formal; pessoas	Diálogos (<i>roleplays</i>) e	Diferentes formas de

	famosas; explicação sobre datas comemorativas; conversa ao telefone; descrição de um país; rotina; privacidade e o uso de celulares; meios eletrônicos; discurso político; atividades realizadas no dia anterior; entrevista com Ayrton Senna; esportes e atletas favoritos; uma fábula; qualidade de vida no passado e no presente; fatos da história da humanidade; chamada de passageiros para embarque; planos de férias	entrevistas.	cumprimento e manifestações de amizade, trecho de um texto sobre globalização, ações em um projeto ambiental, etiqueta social sobre o uso do celular, meio de comunicação com alguém distante, biografia de Tarsila do Amaral, importantes representantes da Literatura e da Arte, descrições de tribos urbanas, <i>quiz</i> sobre alimentação saudável, diálogos sobre lugares exóticos, pesquisa na internet sobre globalização e expressar opinião sobre o mesmo tema.
Elementos linguísticos	Verbo to be no presente simples; there is/ there are no presente simples; adjetivos possessivos; números cardinais e ordinais; formas possessivas; presente contínuo; falsos cognatos; presente simples; question words; both... and; imperativo; pronomes pessoais sujeito e objeto; sufixos; passado simples; pronomes e advérbios interrogativos; prefixos; artigo indefinido; plural de	Formação de palavras, marcadores do discurso, noun phrases, Presente Contínuo, Presente Simples, advérbios de frequência, pronomes possessivos, Imperativo, Passado simples, -ing, referentes, pronomes relativos, verbos modais, Futuro, pronomes reflexivos, phrasal verbs.	Presente simples, advérbios de frequência, presente contínuo, futuro com <i>going to</i> , imperativos, pronomes pessoais, passado simples, passado contínuo, pronomes possessivos, verbos modais, substantivos contáveis e incontáveis, comparação dos adjetivos.

	substantivos; to be no passado simples; there was/ there were; passado contínuo; phrasal verbs; graus comparativos; superlativo; futuro com will / com going to; presente contínuo expressando futuro		
--	---	--	--

Fonte: (AUN, MORAES, SANSANOVICZ, 2010, p. 4-5; MARQUES, 2010, p. 4-5; RICHMOND, 2010, p. 3-4).

Nesse sentido, o Guia PNLD pontua algumas considerações referentes a esses elementos:

- “*English for All* contempla textos atuais e de diversos gêneros, promovendo discussões sobre os assuntos e estimulando a capacidade crítica dos alunos. A leitura constitui seu foco principal e as propostas de produção escrita são bem diversificadas. A compreensão oral é realizada nos exercícios de áudio, cujo objetivo é desenvolver a compreensão seletiva, intensiva e extensiva. As atividades de produção oral frequentemente, concentram-se na prática de itens linguísticos, sendo poucas as que permitem o uso de diferentes registros além do informal, característico das trocas de informações com o colega, amplamente exploradas na obra. Além disso, é sugerido na avaliação que o professor oriente os alunos a conhecerem uma gama maior de variedades da língua inglesa. No que se refere à sistematização dos elementos linguísticos, caberá ao professor estabelecer a correspondência mais explicitamente. Os itens lexicais do texto principal ganham novo contexto, no qual o aluno deve preencher as lacunas deixadas com itens lexicais ou gramaticais selecionados. O Manual do Professor descreve a organização geral da coleção, tanto no conjunto de volumes quanto na estruturação interna de cada um deles, com orientações para o trabalho com cada uma das seções da unidade e sugestões de respostas. É recomendado que as falhas de revisão também sejam mencionadas em sala de aula”. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, PNLD 2012, 2011, p. 39 - 40)

- “*On Stage*: Com textos de diferentes esferas, essa coleção abrange temas contemporâneos e voltados para a faixa etária dos alunos do ensino médio, além de contemplar a possibilidade da interdisciplinaridade. São solicitadas atividades de produção escrita variadas, com palavras ou expressões selecionadas em um *box*, que servem de apoio. A compreensão oral objetiva o desenvolvimento da compreensão intensiva, seletiva e extensiva, abrangendo exemplos de variedades linguísticas em algumas unidades do Volume 3. A produção oral não se caracteriza como foco da coleção, que contempla o estudo de elementos linguísticos (que são trabalhados gradualmente, com base em trechos retirados dos textos que compõem a unidade) e a compreensão escrita. O Manual do Professor apresenta a organização da coleção, os objetivos e a orientação teórico-metodológica, além do roteiro de trabalho pedagógico por unidade, referências bibliográficas e *sites* acadêmicos”. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, PNLD 2012,2011, p. 54 - 55)
- “*Upgrade*: É composta por temas atuais, relacionados ao cenário político e econômico mundial, e às vezes, à diversidade cultural e étnica brasileira. O projeto gráfico é adequado e abrange diferentes tipos e gêneros textuais, extraídos predominantemente de *sites* americanos. As atividades de leitura são privilegiadas e há também atividades voltadas para a leitura crítica. As atividades de produção escrita consideram um processo de interação, ou seja, quem, para quem, com que objetivo e com que suporte se escreve. A compreensão oral refere-se à compreensão de um pequeno texto oral para a realização de tarefas simples, tais como, preencher lacunas, associar informações e identificar falantes. A produção oral envolve pequenos diálogos, que são ouvidos no CD, para que os alunos os leiam depois. Quanto aos tópicos gramaticais, são explicados por meio de tabelas e explicações claras, munidos de vários exercícios de fixação. O Manual do Professor apresenta os pressupostos teórico-metodológicos, descreve a estrutura e organização da obra e da coleção, apresenta resposta para as atividades, que em grande parte, são objetivas, além de muitas sugestões complementares de livros, *sites* e filmes. Problemas de

revisão também são mencionados na avaliação dessa coleção”. ”(GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, PNLD 2012, 2011, p. 69 - 70)

Diante das análises feitas pelo PNLD, observa-se que são mais direcionadas à descrição daqueles elementos, embora algumas sugestões se façam presentes em relação aos problemas de revisão das obras e nas atividades de produção oral, por exemplo, não contemplar diferentes registros da língua inglesa.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os procedimentos que compreendem a análise das coleções didáticas se devem a três aspectos, de acordo com a pesquisa qualitativa-documental: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a codificação e análise de dados (GODOY, 1995).

A escolha das coleções *English for All*, *On Stage* e *Upgrade* (todas do volume 1) se deve à consulta e ao acesso a escolas estaduais do município de Jacarezinho/PR e ao seu Núcleo Regional de Educação, os quais informaram quais livros didáticos estavam sendo utilizados nas escolas daquela cidade, onde atuo como professora universitária da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Jacarezinho.

No que concerne à análise propriamente dita, um primeiro passo envolveu a elaboração de uma lista de verificação, construída a partir das leituras apresentadas nos capítulos anteriores. Ainda que o Guia para avaliação das coleções pelos especialistas incluía perguntas que incidem sobre a diversidade linguística, elas são insuficientes para contemplar os aspectos discutidos na literatura sobre ILF. Também subsidiaram essa elaboração a lista de verificação elaborada por Oliveira (2010), com perguntas direcionadas aos aspectos interculturais e as variedades da língua inglesa, encontradas (ou não) nos livros didáticos. A lista de Oliveira se deve não apenas à diversidade linguística do inglês, mas também, ao conceito de interculturalidade, potencialmente mais adequado para lidar com diversidade em contextos comunicativos (Anexo A). Na lista por mim elaborada, são contrapostas as perspectivas de ILE e ILF, a partir das quais serão analisadas os volumes

iniciais das referidas coleções. Para empreender as análises das unidades didáticas e verificar qual perspectiva de ensino as categorias abrangiam, recorri aos seguintes elementos do livro do professor e livro do aluno (volume 1), observando os seguintes critérios organizadores:

Quadro 6 – Elementos analisados de cada coleção de acordo com os critérios organizadores

	English for All	On Stage	Upgrade
Elementos analisados	Objetivos da coleção, Textos, perguntas de compreensão, organização textual, Listening/Communicative activity, Writing, Conhecimento sistêmico/Gramática, atividades gramaticais.	Objetivos da coleção, Textos, perguntas de compreensão, organização textual, Structure (gramática), atividades gramaticais, Listening, Speaking, Writing.	Objetivos da coleção, Textos, perguntas de compreensão, organização textual, Grammar in Use (gramática), atividades gramaticais, Language in Action (atividades de produção e compreensão oral), Writing,

Fonte: AUN, MORAES, SANSANOVICZ (2010); MARQUES (2010), RICHMOND, (2010).

Em seguida, cada unidade do volume 1 foi inspecionada para determinar se enquadravam-se na perspectiva ILE OU ILF, ou não se aplicava ou não se podia determinar (NDA). Observações descritivas acompanham cada critério organizador e, conforme o caso, assinala-se a coluna correspondente, como no exemplo abaixo:

Quadro 7 – Exemplo de lista de verificação

Critério organizador	Descrição da analista	ILE	ILF	NA
Atividades de compreensão escrita.	Textos: artigo acadêmico e mapa. Perguntas de compreensão do texto "Why do we teach English?" em português. Perguntas em inglês sobre o mapa dos países onde se fala inglês.		✓	

Os CDs que compõem as coleções também serviram para que eu verificasse se a pronúncia dos personagens se aproximavam ou não do

sotaque do falante nativo ou se apontavam para outras variedades da língua inglesa.

No capítulo seguinte, apresentarei a lista de verificação, respondendo à primeira pergunta de pesquisa e, em seguida, apresentarei as análises das coleções didáticas propostas.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

Neste capítulo procuro responder as duas perguntas de pesquisa: 1) Quais características poderiam estar contempladas em livros didáticos orientados pela perspectiva de ILF? 2) As coleções *English for All*, *On Stage* e *Upgrade* apresentam essas características/esses objetivos, conforme explicitado (no livro do professor), volume 1, de cada uma?

4.1 CATEGORIAS RELEVANTES PARA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

Além das perguntas do Guia do PNLD e da lista de verificação de Oliveira (2010), a construção da lista de verificação deu-se a partir da revisão bibliográfica apresentada nos capítulos 1 e 2, a qual permitiu tecer comparações entre a abordagem de ensino de inglês como língua estrangeira e como língua franca, conforme quadro a seguir, que se utiliza dos seguintes critérios organizadores: 1) Objetivos de ensino da coleção; 2) Atividades de compreensão escrita 3) Atividades de produção escrita; 4) Atividades de produção e compreensão oral; 5) Sistematização gramatical; 6) Sensibilização intercultural; 7) Recursos Semióticos.

Quadro 8 – Características de livros didáticos (ILE x ILF)

	ILE	ILF
Objetivos de ensino da coleção	<ul style="list-style-type: none"> - Os objetivos pressupõem neutralidade nos usos do inglês. - Os objetivos incluem contextos comunicativos envolvendo apenas falantes nativos. - Os objetivos visam à preparação para interação com falantes nativos, com foco na aderência a normas gramaticais. - Os objetivos não problematizam a relação entre inglês, globalização e (des)igualdades sociais. - Os objetivos se concentram 	<ul style="list-style-type: none"> - Os objetivos salientam os aspectos ideológicos dos usos do inglês. - Os objetivos incluem contextos comunicativos envolvendo falantes nativos e não nativos. - Os objetivos visam à preparação para interação com falantes de diferentes línguas maternas, com foco na inteligibilidade. - Os objetivos incluem conscientização sobre as relações entre globalização, inglês e (des)igualdades sociais

	<p>em uma única norma.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os objetivos visam à adequação a culturas do falante nativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os objetivos vão além do ensino de uma norma única. - Os objetivos visam ao desenvolvimento da consciência intercultural crítica. - Os objetivos incluem o desenvolvimento de estratégias pragmáticas. - Os objetivos incluem exposição a diferentes variedades de inglês.
Atividades de compreensão escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Os textos apresentam construções de acordo com a norma padrão. - Os temas/tópicos referem-se a questões localizadas em países do Círculo Interno. - Os textos reforçam a ideologia do falante nativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os textos apresentam construções desviantes da norma padrão. - Os temas/tópicos referem-se a questões de interesse global. - Os textos se contrapõem à ideologia do falante nativo.
Atividades de produção escrita	Exige aderência a normas gramaticais de variedades do Círculo Interno	Não exige aderência a normas gramaticais de variedades do Círculo Interno
Atividades de produção e compreensão oral	<ul style="list-style-type: none"> - Focalizam as variedades de prestígio: norte-americana ou britânica. - Privilegia-se a proximidade com a pronúncia do falante nativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contemplam diferentes variedades de inglês, empregadas por usuários de diferentes lugares do mundo. - Privilegia-se a inteligibilidade.
Sistematização gramatical	- Enfatiza a necessidade de observância da norma padrão.	- Leva o aprendiz a refletir sobre os diferentes usos do inglês, inclusive os desviantes da norma padrão.
Sensibilização intercultural	<ul style="list-style-type: none"> - Encoraja-se a valorização das culturas dos falantes nativos. - Sugere o apagamento das culturas dos aprendizes/usuários. 	<ul style="list-style-type: none"> - Encoraja-se a valorização das culturas dos aprendizes. - Procura-se promover consciência sobre interculturalidade.
Recursos semióticos	<ul style="list-style-type: none"> - Os personagens sugerem associação com falantes de inglês dos Estados Unidos ou Grã-Bretanha. - As ilustrações sugerem associações com falantes nativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os personagens sugerem associação com falantes de inglês como língua de comunicação global. - As ilustrações sugerem associações com falantes não nativos.

Para exemplificar algumas daquelas características, recorri à literatura sobre ILF, cujos autores tecem considerações relacionadas ao ensino de inglês nesta perspectiva. Como propostas para os objetivos do ensino sob a

perspectiva do ILF, por exemplo, “poderia explorar o papel hegemônico que o inglês desempenha na contemporaneidade, estabelecendo-se vinculações com as questões econômicas” (GIMENEZ, 2009, p. 6). Além disso, “pensar o ensino de inglês como língua franca abre possibilidades para maior consciência crítica por parte dos professores, uma vez que exige considerações de natureza ideológica e o papel educacional de seu aprendizado em contextos como o nosso” (GIMENEZ, 2009, p. 9). O comprometimento na construção das identidades sociais dos alunos (MOITA LOPES, 1996) e o desafio aos modelos e às metodologias impostas aos professores, sob a perspectiva do falante nativo (SIQUEIRA, 2011) também poderiam ser pensados na perspectiva de ILF para o ensino de língua inglesa.

A descentralização da norma padrão e das variedades de prestígio de países do Círculo Interno, como Estados Unidos e Inglaterra, por exemplo, são mostrados em conversas entre falantes não nativos, no site VOICE (conforme já mencionado antes nesse trabalho). Nesse sentido, as atividades de produção escrita e oral poderiam propor, conforme menciona Gimenez (op. cit.) “uma maior flexibilização na consideração do que seja erro”, resultando na eficácia do aprendizado da língua inglesa, além de propiciar o aprendiz a “experimentar situações de comunicação com a língua-alvo que vão além do simples contato com esquemas disponíveis no sistema linguístico” (SIQUEIRA, ANJOS, 2011), considerando a inteligibilidade nas interações em ILF.

Na sistematização gramatical, por exemplo, outros usos da língua não são levados em conta, priorizando “exercícios sobre determinados itens gramaticais onde a língua é tratada de forma artificial ou, ainda, a tradução de textos escolhidos pelo professor e quem nem sempre são de interesse do aluno (PAIVA, 2009, p.33).

No que diz respeito à questão da sensibilização intercultural, não contempla apenas aspectos culturais superficiais relacionados a um determinado país ou comportamento, como alimentação, festas, comidas típicas (GIMENEZ et al, no prelo), mas promove a criação de uma “esfera de interculturalidade” , como processo de reconhecimento de outras culturas, e também, valorizando a cultura do aprendiz, como forma de superar

preconceitos e estereótipos culturais e deixando de priorizar apenas a cultura do falante nativo norte-americano ou britânico.

As ilustrações presentes nos livros didáticos sugerem, muitas vezes, associação com falantes nativos, sendo que na perspectiva do ILF, por exemplo, poderia haver mais representações de falantes bilíngues nos livros didáticos (MATSUDA, 2002, 2006).

Após tentar exemplificar essas características, por meio dos aportes teóricos do ILF, pode-se observar que a resposta à primeira pergunta de pesquisa está na terceira coluna do quadro acima, ou seja, com propostas que objetivam a descentralização da ideologia do falante nativo, a reflexão do inglês no mundo e seu uso em contextos que não precisam aderir à norma padrão. A relevância da inteligibilidade do aprendiz e sua realidade também contemplam tal perspectiva.

4.2 OBJETIVOS DAS COLEÇÕES

Para responder à segunda pergunta de pesquisa, trago os dados relativos aos objetivos das coleções didáticas e das atividades.

Considerando-se as características do critério organizador “Objetivos”, observa-se que aqueles vinculados à sensibilização intercultural alinham-se à perspectiva do ILF, enquanto os demais não permitem dizer se favorecem ou não a perspectiva do ILF, conforme demonstra o quadro a seguir:
Quadro 9 – Objetivos das coleções

Objetivos Gerais		
- Desenvolver no aluno consciência crítica sobre a Língua Inglesa e a linguagem. - Estimular o uso da linguagem, em situações de interação, para a negociação de significados, a criação de sentidos, a produção e a expressão, considerando a linguagem elemento constitutivo do pensamento e construtora da vida social.	- Desenvolver no aluno competências que o tornem apto, através, do engajamento em atividades de uso da linguagem, construir sentidos, compreender melhor o mundo em que vive e participar dele criticamente, fortalecendo a noção de cidadania. - Levar o aluno a conhecer e usar a língua inglesa como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.	- Desenvolver nos alunos o amplo conjunto de competências associadas ao ensino e à aprendizagem da língua (competência sociolinguística, discursiva, estratégica e gramatical) e contribuir para o processo de educação de uma forma global, apoiando, principalmente, a formação de um aprendiz participante, crítico e reflexivo.
Atividades de compreensão escrita		
- Ajudar o aluno a criar conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual em Língua Inglesa. - Expor o aluno a variados tipos	- Desenvolver estratégias de aprendizagem de leitura possibilitando a formação de leitores autônomos.	- Desenvolver e utilizar estratégias de leitura, por meio do trabalho com diversos gêneros textuais.

<p>de textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular a interação aluno-texto, levando-o a construir significados a partir da interação da informação extraída em seu conhecimento de mundo. - Desenvolver estratégias de leitura (elaboração de hipóteses, previsões, explorações visuais do texto, inferências, referências, análises, relação do conteúdo do texto com seu conhecimento de mundo, entre outras). - Desenvolver no aluno atitude crítica diante do texto; - Estimular a leitura do hipertexto. 		
Atividades de produção escrita		
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a compreensão e produção escrita com propósitos comunicativos; - Desenvolver estratégias de análise da palavra escrita a partir de suas características ortográficas, fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver no aluno, de modo integrado, habilidades linguísticas (compreensão oral e escrita), compreendidas como práticas sociais e contextualizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expandir habilidades comunicativas de leitura e escrita integradas à competência linguística e gramatical, para ampliar o conhecimento lexical por meio da aquisição de vocabulário contextualizado.
Atividades de produção e compreensão oral		
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a compreensão e produção oral com propósitos comunicativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver no aluno, de modo integrado, habilidades linguísticas (compreensão oral e escrita), compreendidas como práticas sociais e contextualizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o aluno no reconhecimento do inglês como língua internacional e conduzi-lo na aquisição de habilidades que garantam seu engajamento discursivo, para expressar-se com uma língua diferente de sua língua materna, levando em consideração padrões culturais diversos.
Sistematização gramatical		
<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer progressão gradativa dos conteúdos gramaticais, em um trabalho de aprofundamento do conteúdo de Língua Inglesa estudado do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sempre a partir do trabalho com texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não é mencionado nos objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expandir habilidades comunicativas de leitura e escrita integradas à competência linguística e gramatical, para ampliar o conhecimento lexical por meio da aquisição de vocabulário contextualizado.
Sensibilização intercultural		
<ul style="list-style-type: none"> - Expor o aluno a variadas culturas, estimulando o respeito à diversidade, à tolerância, à justiça, à ética e à paz. - Expor o aluno ao Inglês Internacional, desvinculado de hegemonia cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar o reconhecimento da importância da produção cultural em inglês como representação da diversidade cultural e linguística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância do inglês como língua internacional, a expandir sua observação do mundo com suas diferenças e a comparar outras culturas com a sua própria.
Recursos semióticos		
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver estratégias de leitura (elaboração de hipóteses, previsões, explorações visuais do texto, inferências, referências, análises, relação do conteúdo do texto com seu conhecimento de mundo, entre outras). 	<ul style="list-style-type: none"> - Não foram encontrados nos objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar a leitura de imagens, a fim de levar o aprendiz a elaborar uma melhor associação com a realidade, a fim de interpretá-la e refratá-la.

Fontes: Manual do Professor. (*English for All*, p. 6-7; *On Stage*, p. 5; *Upgrade*, p. 2-3, 2010).

A seguir serão apresentadas as análises das unidades do volume 1 de cada coleção. Os quadros 13 a 42 no apêndice trazem as características de cada unidade.

4.3 ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

4.3.1 *English for All 1*

No que se refere à unidade 1, as atividades de compreensão escrita, embora, escritas na norma padrão e na variedade norte-americana, conduz aos temas sobre a expansão da língua inglesa e suas consequências, sugerindo aproximação com a perspectiva de ILF.

As atividades de produção escrita foram solicitadas na norma padrão do inglês, além de enfatizar uma atividade na qual os alunos deverão pesquisar e falar sobre personalidades notórias, tais como políticos, atletas, celebridades, o que nos remete às leituras de Gray (2010), por exemplo, ao falar das carreiras de sucesso e profissões bem remuneradas, que se associam à ideologia do falante nativo. A pronúncia nos segmentos de áudio se assemelha ao sotaque do falante nativo norte-americano.

Os itens gramaticais obedecem à norma padrão, não promovendo reflexões ou atividades sobre outras formas de usar o inglês.

A sensibilização intercultural e os recursos semióticos também contemplam uma perspectiva ILE, por apresentar, mesmo que de forma implícita, uma associação à ideologia do Círculo Interno. Por exemplo, mesmo que em algumas atividades sejam apresentadas, tanto na linguagem verbal quanto na não verbal, personagens de outros círculos concêntricos de usuários de língua inglesa (KACHRU, 1985), elas servem apenas para ilustrar exercícios sobre nacionalidades e destacarem seus trajes típicos ou relacionados às festividades, fortalecendo estereótipos.

VOCABULARY EXPANSION

Look at these people. They are from different countries.

COUNTRY	NATIONALITY	LANGUAGE
Brazil	Brazilian	Portuguese
France	French	French
Germany	German	German
Italy	Italian	Italian
Japan	Japanese	Japanese
Spain	Spanish	Spanish
Lebanon	Lebanese	Arabic
United States	American	English
Mexico	Mexican	Spanish
Portugal	Portuguese	Portuguese
England	English	English

Choose the appropriate nationality and language to finish the sentences.

- Consuelo is from Mexico City. She is Mexican. Her native language is Spanish.
- Marie Claire is from Paris. She is French. Her native language is French.
- I am from São Paulo. I am Brazilian. My native language is Portuguese.
- Jorge and Saba are from Beirut. They are Lebanese. Their native language is Arabic.
- Rudolph and I are from Berlin. We are German. Our native language is German.
- Stefano is from Rome. He is Italian. His native language is Italian.

Figura 1: Exercício da seção *Vocabulary Expansion* (AUN, MORAES, SANSANOVICZ, 2010, p. 9).

O Brasil, por exemplo, é representado pelo Carnaval, na qual a personagem aparece sorridente, cordial, de cor morena. A questão da diversidade brasileira, por exemplo, não é mostrada, e sim, apenas uma ilustração que representa um estereótipo do povo brasileiro.

A valorização da ideologia norte-americana é expressa no texto introdutório e em atividades dessa unidade, ao mencionar que a cultura norte-americana é a principal transmissora de língua inglesa no mundo. Outra ocorrência percebida sob essa ideologia refere-se a um dos trechos de uma atividade de complete: “My father is a businessman; “... My mother is a housewife”. Tais trechos apresentam também a ênfase no mundo do trabalho, com uma carreira de sucesso (GRAY op. cit) e também a um estereótipo relacionado ao gênero feminino, com um discurso gendrado e sexista (PEREIRA, 2013), no qual a mulher está restrita apenas ao espaço doméstico.

Na unidade 2, a perspectiva que prevaleceu nas categorias foi a do ILE. Os objetivos de ensino das unidades concentram-se mais em datas comemorativas e em observar semelhanças e diferenças entre culturas, cujos aspectos referem-se somente a pontos superficiais (GIMENEZ et al, no prelo), não propondo realmente uma reflexão sobre interculturalidade.

Os textos abordam celebrações e datas comemorativas de diversos países, tais como o Festival Folclórico de Parintins, no estado do Amazonas, o Dia de Finados no México, o *Prom Night*, que é um baile dos estudantes dos Estados Unidos e um trecho de um livro, da origem da celebração do Ano Novo. Outros textos sobre outras celebrações nos Estados Unidos são inseridos na seção *Language in Use*, como exercício de completar lacunas. Outras celebrações norte-americanas são mencionadas, por exemplo, *Mother's Day*, *Independence Day*, além de celebrações de outros países, como o *Saint Patrick's Day*, celebração em homenagem ao patrono da Irlanda, e o *Kwanza*, celebração afro-americana inspirada em festivais africanos. Os textos são escritos na norma padrão e na variedade do inglês norte-americano.

Os exercícios solicitados nas atividades de produção escrita são associados com a exigência à norma padrão, por apresentar modelos a serem seguidos.

Nas atividades de produção e compreensão oral, assim como nas explicações gramaticais, a variedade predominante adotada é a do inglês norte-americano/britânico. Exercícios de completar diálogos tendo como referência um exemplo também compõem essa unidade. As datas são apresentadas no formato britânico e americano, na maneira formal e devem ser escritos na maneira formal, optando por uma das variedades. São sugeridas modelos de perguntas, por exemplo: "*When is your sister's birthday?*"; "*When is your father's birthday?*" para que os alunos também completem em uma tabela a data de aniversário dos membros da família de seus colegas. Um modelo informal é apresentado. Exemplo: Mother- 03/25; sister -12/05. As atividades de áudio abrangem a leitura dos textos 1,2, 3 e 4 e um exercício composto de três questões alternativas, a partir de uma informação sobre o *Valentine's Day*. A pronúncia dos personagens nas atividades de áudio se assemelha ao sotaque do falante nativo.

Por haver a recorrência a outras culturas simplesmente por meio de datas comemorativas de falantes bilíngues do inglês, não se poderia contemplar aqui a perspectiva do ILF, conforme mencionado nos objetivos de ensino. O mesmo ocorre com os recursos semióticos. Em uma das ilustrações, há dois integrantes que são apresentados com pele morena (mãe e filho). A filha de um dos casais ilustrados é apresentada de uma maneira sensual para sua idade, usando roupas curtas e sandálias de salto alto. Os membros dessa família não são nomeados. No entanto, uma *family tree* é ilustrada em outra seção, com personagens de cor branca, cujos nomes referem-se aos dos falantes nativos. Outras recorrências são apresentadas também na Unidade 2, cujas ilustrações reproduzidas a seguir enfatizam o *Valentine's Day*, que corresponde ao nosso Dia dos Namorados, comemorado pelos norte-americanos e europeus. Dentre as ilustrações apresentadas na seção *Listening Activity*, observamos a figura da Estátua da Liberdade, que faz uma referência aos Estados Unidos.

VOCABULARY EXPANSION


Look at the members of Jane's family. It is a big family.




Logic problem

Jane, a friend of mine, is organizing a party. Her sister and four relatives are in town for the party. As her house is small, only one person can sleep there. The others are at her friends' homes. Peter, Paul, Cathy and Mary are these friends.

Figura 2: Exercício da seção *Vocabulary Expansion* (AUN, MORAES, SANSANOVICZ, 2010, p. 18).

 **LISTENING ACTIVITY**

This text is about a holiday. Listen to it and answer the questions. 

Ver script no Manual.

1. Which holiday is it?



a. Valentine's Day.
 b. Independence Day.
 c. Mother's Day.

2. What is the most important idea?

a. Countries.
 b. People.
 c. Love.

3. This holiday is best celebrated

a. in family.
 b. in pairs.
 c. alone.

 
 Illustrações: Wilson Jorge Filho



 

Figura 3: Exercício da seção *Listening Activity* (AUN, MORAES, SANSANOVICZ, 2010, p. 19).

unit 2 **21**

B Look at Michael's family and answer the questions.

Mr. Stewart Mrs. Stewart

Nancy Joan Richard

Bob Paul Sally

Harry Kate Jessica Michael Peter

Illustrações: Robertas Wengand

Example: Who is she?
She is Michael's sister.

1. Who is he?
He is Michael's father.

2. Who is she?
She is Michael's grandmother.

3. Who is he?
He is Michael's cousin.

4. Who is he?
He is Michael's uncle.

5. Who is he?
He is Michael's brother.

Figura 4: Exercício da seção *Language in Use* (AUN, MORAES, SANSANOVICZ, 2010, p. 21).

As categorias atividade de produção/compreensão escrita e compreensão oral privilegiam a perspectiva do ILE, por se basearem, respectivamente, na norma padrão e variante do falante nativo, e pela pronúncia dos personagens nos segmentos de áudio ser associada à do falante nativo norte-americano.

A perspectiva do ILE também está presente na sistematização gramatical e nos recursos semióticos, por prevalecer a variedade e a norma padrão e pela maior parte das ilustrações representarem falantes que se assemelham, tanto na aparência como nos estilos de vida ao norte-americano.

No que concerne à unidade 3, as únicas ocorrências sob a perspectiva ILF estão na sensibilização intercultural, que se apresentam na seção *Thinking about the Text* e no texto 2. Naquela seção, a partir da história em quadrinhos *Calvin and Hobbes*⁴⁰, é perguntado aos alunos sobre quais outras histórias de origem americana, brasileira e de outras nacionalidades, seguida abaixo de uma atividade que propõe uma reflexão sobre a violência no mundo contemporâneo.

No texto 2, são apresentadas as diferenças entre os personagens dos *comics* norte-americanos, que são representados por heróis, e os personagens dos mangás⁴¹, que normalmente são representados por personagens com olhos grandes e bocas pequenas. A forma de ler os *comics* e os mangás também é referido nesse texto.

Os textos que compõem a unidade 4 são reportagens extraídas de uma revista e de um texto de um site da *Internet*, escritos na variedade norte-americana, que tratam sobre diferenças culturais. Porém, textos provenientes de fontes situadas nos Círculos Externo ou em Expansão não são encontrados.

No que diz respeito às atividades de produção escrita, são solicitadas aos alunos para escreverem um e-mail a um amigo/a, iniciando-o com “My Brazilian friend...”. Embora a norma e a variedade do inglês não estejam explícitas na atividade, pressupõe-se que o e-mail deva ser escrito na variedade norte-americana, já que os alunos deverão imaginar-se como se fossem norte-americanos e tivessem hospedando alguém do Brasil, conforme o enunciado do exercício. Nesse sentido, a perspectiva do ILF é deixada de lado, por valorizar, de certa forma, a identidade do norte-americano ao invés a do aprendiz, o que poderia levá-lo a conceber a cultura e a língua do falante nativo

⁴⁰ Conhecida no Brasil como *Calvin e Haroldo*, é uma série de tiras criada pelo autor norte-americano Bill Waterson. Calvin é um garoto de seis anos de idade e seu companheiro Hobbes (Haroldo), é um tigre de pelúcia, mas visto pelo menino como um amigo verdadeiro.

⁴¹ Histórias em quadrinhos feitas no Japão.

como superiores (SILVA, 2012) e “reforçando crenças e valores ultrapassados” (SIQUEIRA, 2010, p. 231).

A perspectiva do ILE também abrange as categorias produção e compreensão oral, sistematização gramatical e sensibilização intercultural, por se associarem à variedade norte-americana e à norma padrão e por apresentar um estranhamento dos norte-americanos pela cultura vietnamita, conforme texto 1, não promovendo uma visibilidade à essa cultura.

Já nos recursos semióticos, há uma aproximação às duas perspectivas, por apresentarem tanto personagens do Círculo Externo quanto os do Círculo Interno.

Ao mencionar as atividades de compreensão escrita na unidade 5, as duas perspectivas encontram-se nelas, pois embora sejam escritas na variedade do norte-americano, tratam de assuntos que não são relacionados apenas aos interesses de povos do Círculo Interno, mas de interesse global, como a privacidade.

Embora de uma maneira sucinta, há uma referência ao livro *1984*, de George Orwell, escritor britânico que era contra o totalitarismo de alguns governos e que afirmou que os povos que falavam a língua inglesa não eram melhores do que os outros. No entanto, essa informação requer um conhecimento prévio do(a) professor(a) e dos alunos, pois a informação que prevalece neste excerto dessa obra é a da falta de privacidade, o qual faz uma conexão com outros textos. Os três textos são solicitados na seção *Comprehension*, de modo que os alunos terão que estabelecer uma relação entre eles.

No que tange às atividades de produção escrita e as de produção e compreensão oral, a norma padrão e a variedade norte-americana são as que prevalecem. O mesmo vale para a apresentação dos itens e exercícios gramaticais.

Questões relacionadas à sensibilização intercultural não foram encontradas nessa unidade, mas os recursos semióticos privilegiaram ilustrações que lembram personagens do Círculo Interno.

No que concerne à unidade 6, os objetivos propostos propõem uma conscientização de trabalhos humanitários desenvolvidos por grandes líderes pacifistas, o que converge para tal perspectiva. Esses temas são

tratados nos textos, pois, mesmo sendo escritos na variedade do falante nativo e na norma padrão, apresentam as causas que muitos daqueles líderes lutaram: Mahatma Gandhi (Independência da Índia diante da Grã-Bretanha, que ocorreu em 1947), Martin Luther King (luta pelos direitos civis), Nelson Mandela (fim do *apartheid* na África do Sul). Outras ilustrações com informações sucintas de outras personalidades e organizações envolvidas em trabalhos humanitários também são mencionadas, como Madre Teresa de Calcutá, Desmond Tutu, *Médicos sem Fronteiras* e *Cruz Vermelha*, Mahatma Gandhi, Martin Luther King, entre outros. Nesse sentido a compreensão escrita está voltada tanto para a perspectiva ILE quanto para a ILF.

As produções escritas solicitadas provavelmente são direcionadas a norma padrão do inglês, que se refere a um processo de seleção para conseguir um emprego.

Nas atividades de produção e compreensão oral, também voltadas para a variedade norte-americana, e portanto, sob a perspectiva do ILE, um modelo de perguntas é sugerido para que os alunos as reproduzam. As respostas a serem marcadas com um X são “Yes, I did” e “No, I didn’t”. Caso a resposta seja positiva, eles deverão preencher as respostas de seus colegas às perguntas complementares “What time?”; “When?”; “Where?”; “What?”; “Why?”. As variedades da língua inglesa não são tratadas nas atividades. A sistematização gramatical dessa unidade também segue a perspectiva do ILE.

A perspectiva do ILF abrange as duas últimas categorias. Há a sensibilização intercultural por meio dos temas que os textos abordam, que reportam mais os falantes não nativos/bilíngues, em um contexto histórico-social, conforme mencionado anteriormente. Algumas perguntas da seção *Thinking about the Text* também procuram refletir sobre as atitudes de Mahatma Gandhi, sobre as formas de protesto pacífico e outros líderes ou pessoas que foram importantes nas causas humanitárias e como elas agiram para atingir seus objetivos.

No que se refere aos recursos semióticos, há ilustrações de ativistas do Círculo Externo na maioria das páginas, devido à importância das causas que eles lutaram por conseguir.

A unidade 7 contempla, na maioria das categorias, a perspectiva do ILE, embora na sensibilização intercultural não indique nenhuma das perspectivas.

Os textos não tratam de assuntos especificamente voltados para os povos ou valores do Círculo Interno, nem promovem reflexões de assuntos globais, pois abordam os Jogos Olímpicos na Antiguidade e sua evolução, e os Jogos Paraolímpicos, todos de cunho informativo.

A produção escrita, a produção e compreensão oral também são direcionadas à perspectiva do ILE. A pronúncia dos personagens nos segmentos de áudio aproxima-se do sotaque do falante nativo norte-americano. Uma das poucas recorrências que percebi do uso de inglês por falantes brasileiros, por exemplo, foi por meio de uma atividade de *listening*, na qual Ayrton Senna dava uma entrevista.

A perspectiva do ILE também encontra-se nos recursos semióticos, pois a maioria dos personagens fazem referências aos ícones da literatura inglesa (Hamlet), ícone da música norte-americana (Michael Jackson) e por profissões bem renumeradas; o garçom, com nome inglês, pode ser associado com um falante nativo.

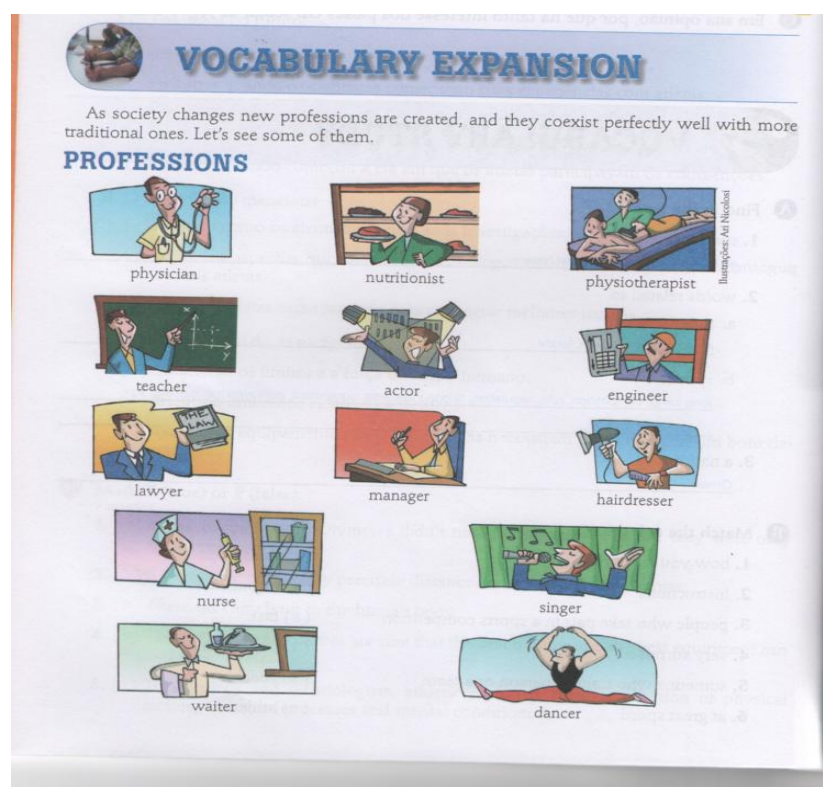







Figura 4: *Vocabulary Expansion* (AUN, MORAES, SANSANOVICZ, 2010, p. 72).

B A lot of professionals take part in the Olympic Games. Now some of these professionals are talking about their occupations. Complete what they are saying.

1. I'm Mark Stevens. I'm a physician.

3. I'm Linda Dickens. I'm a nurse.

2. I'm Sandra Green. I'm a physiotherapist.

4. I'm Steve Smith. I'm an engineer.

5. I'm Charles Jackson. I'm a waiter.

Fotos: Jupiter Unlimited/Other Images

Figura 5: Exercício da seção *Language in Use* (AUN, MORAES, SANSANOVICZ, 2010, p. 75).

No que diz respeito à unidade 8, as categorias referentes às atividades de produção escrita e à sensibilização intercultural não privilegiam nenhuma das perspectivas.

As atividades de compreensão escrita apresentam os personagens da literatura norte-americana, que enfrentam conflitos de relacionamento e que fazem parte da elite social do início da década de 1920, por meio de um excerto de romance e uma resenha sobre a obra *The Great Gatsby*, do autor norte-americano F. Scott Fitzgerald.

A partir de alguns itens sugeridos nas atividades de produção e compreensão oral, pede-se ao aluno escrever e ler para a classe um parágrafo de um livro que mais gostou de ler. Os alunos também poderão discutir sobre os livros lidos. A questão da inteligibilidade nessas atividades não é mencionada. A pronúncia dos personagens nos segmentos de áudio se assemelha ao sotaque do falante nativo norte-americano, o que caracteriza a perspectiva do ILE.

A sistematização gramatical e os recursos semióticos também são conduzidos na perspectiva do ILE, por essas categorias obedecerem, respectivamente, a norma padrão da língua inglesa, na variedade norte-americana, e por conter nas imagens, personagens associados aos falantes norte-americanos.

Na unidade 9, as atividades de compreensão escrita encontram-se em ambas as perspectivas, por apresentarem construções de acordo com a norma padrão e por tratarem do progresso e das mudanças ocorridas desde o século XX e nos últimos 50 anos, com suas vantagens e desvantagens, não valorizando, portanto, uma cultura ou ideologia em particular.

Na produção escrita, o aluno deverá escolher uma das perguntas na atividade anterior e escrever sua opinião, como se estivesse participando em um fórum na internet cuja atividade se aproxima da perspectiva ILF.

Nas atividades de produção oral que servirão de base para a produção escrita, são apresentadas algumas perguntas relacionadas à temática da unidade, cujos assuntos os aprendizes deverão pesquisar antecipadamente. As perguntas sugeridas obedecem à norma padrão. Quanto às respostas, não é mencionada se a inteligibilidade da pronúncia do aluno será ou não considerada. Na compreensão oral, não é percebida outra variedade do inglês a não ser a do falante nativo norte-americano.

Os itens gramaticais seguem a norma padrão e a sensibilização intercultural não é encontrada em nenhuma das perspectivas.

Os recursos semióticos contemplam a perspectiva do ILE, por mostrarem, na maioria, personagens que sugerem associações com falantes nativos. Há algumas referências aos falantes bilíngues, como uma mulher com

traços orientais e personagens afro-descendentes. No entanto, estes parecem estereotipados, por ilustrarem exercícios relacionados aos adjetivos:

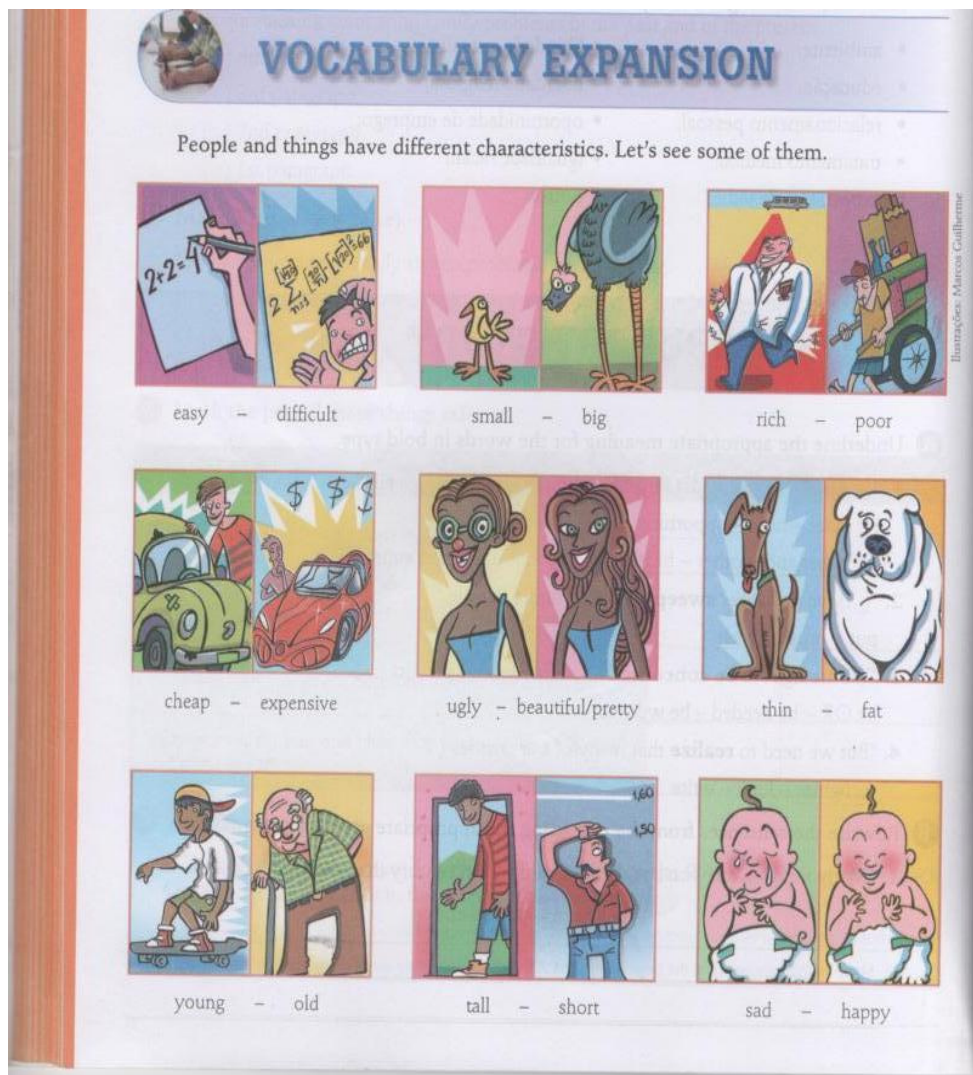


Figura 6: *Vocabulary Expansion* (AUN, MORAES, SANSANOVICZ, 2010, p. 92).

Na página 92, por exemplo, personagens de cor morena parecem representados de maneira caricata e exagerada (Exemplos: *ugly*, *tall*). A recorrência ao capitalismo e às carreiras de sucesso (GRAY, 2010) também podem ser percebidas no personagem que segura várias notas de dólares.

unit 9 93

Write the adjectives that correspond to each picture. Then find out the proverb by selecting the required letters.

1st letter 1st letter 8th letter

ugly beautiful expensive

3rd letter 1st letter

old young

D O N ' T J U D G E A B O O K B Y I T S C O V E R

4th letter 3rd letter 1st letter 1st letter

thin short tall rich

Figura 7: Exercício da seção *Vocabulary Expansion* (AUN, MORAES, SANSANOVICZ, 2010, p. 93).

O ILF e o ILE são contemplados nas atividades de compreensão escrita da unidade 10, por tratar, principalmente, sobre um dos temas contemporâneos e globais, que é a acessibilidade, cujos textos são escritos na norma padrão e na variedade norte-americana.

As atividades de produção escrita, de produção e compreensão oral e a sistematização gramatical são voltadas para a norma padrão e variedade norte-americana, contemplando a perspectiva ILE, enquanto a perspectiva ILF ocorre na categoria sensibilização intercultural. Os textos que tratam da

disponibilidade em aprender outras culturas e a questão da acessibilidade, vista sob outros povos, e a maneira como os pesquisadores norte-americanos poderão contribuir com pesquisas nessa área se aproximam de um dos itens da perspectiva do ILF, que é referente à sensibilização intercultural e também, aos assuntos de temáticas globais.

No que concerne aos recursos semióticos, a perspectiva do ILE é contemplada por haver poucas representações de pessoas de outros círculos e pela maioria sugerir associações com falantes nativos, o que se supõe pelos nomes dos personagens: Sue, Bob, John e Harry.

Após detalhar cada unidade da coleção *English for All*, volume 1, apresento um quadro sintético com o número das ocorrências das perspectivas:

Quadro 10 – Categorização das unidades do *English for All*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CE	ILE/ILF	ILE	ILE/ILF	ILE	ILE/ILF	ILE/ILF	ILE	ILE	ILE/ILF	ILE/ILF
PE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	NDA	ILF	ILE
PCO	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE
SG	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE
SI	ILE	ILE	ILF	ILE	NDA	ILF	NDA	NDA	NDA	ILF
RS	ILE	ILE	ILE	ILE/ILF	ILE	ILF	ILE	ILE	ILE	ILE

De acordo com a verificação dessas ocorrências, a perspectiva do ILE prevaleceu na referida coleção, conforme apresentado nesse quadro, pois do total de 60 categorizações, 44 se enquadraram como ILE, 5 como ILF, 7 como tanto um quanto outro e 5 não permitiram classificação.

Convém destacar também outros recursos semióticos que aparecem na capa desta coleção. A capa apresenta o rosto de uma pessoa, que é formado por partes do rosto de outras pessoas, representando a diversidade étnica, o conhecimento e o respeito às outras culturas, o que

poderia ilustrar também o nome da coleção (Inglês para todos) conforme mostrado na imagem abaixo:

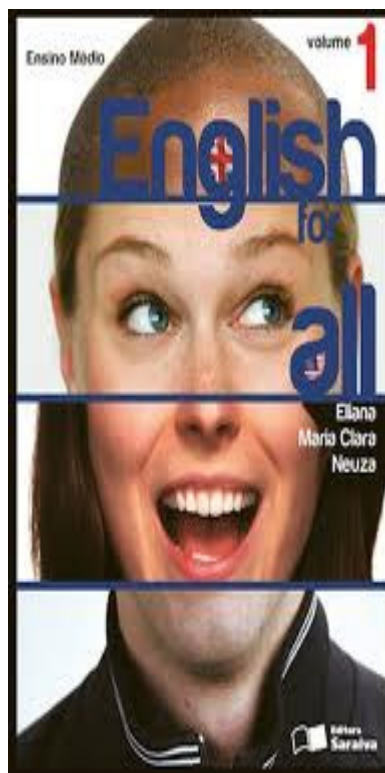


Figura 8: Capa do *English for All*, volume 1 (AUN, MORAES, SANSANOVICZ, 2010).

Porém, a própria capa já parece sinalizar as variedades e cultura que serão contempladas na coleção: no título da obra, aparecem a bandeira do Reino Unido, preenchendo a letra *g* e a bandeira dos Estados Unidos, dentro da letra *a*, não colocando em xeque a associação do inglês com aqueles países.

4.3.2 *On Stage*1

Na apresentação dessa coleção, é mencionado que a compreensão das quatro habilidades da língua inglesa são pré-requisitos para que o aluno amplie seu conhecimento de mundo, por meio de pesquisas em diversos gêneros textuais e da interação com pessoas de outros países, principalmente pela internet.

Os objetivos de aprendizagem de cada unidade não estão descritos ao final de cada uma nem no Manual no Professor, no qual constam apenas os objetivos de cada seção. Nesse sentido, podemos percebê-los na apresentação da obra, **o que entendo que eles podem ser aplicados, então, para todas as unidades didáticas.**

No que diz respeito aos critérios de avaliação da unidade 1, a perspectiva do ILE e do ILF são potencialmente contempladas nas atividades de compreensão escrita, cujos textos estão na norma padrão e na variedade norte-americana, porém, abrangem temáticas de interesse global, que dizem respeito ao aquecimento global e às mudanças climáticas. No entanto, as atividades de produção escrita não se relacionam com nenhuma das perspectivas, por se tratar de um preenchimento de um formulário da internet com os dados dos alunos.

As categorias referentes às atividades de produção e compreensão oral contemplam a perspectiva ILE, por reproduzirem um diálogo pronto e pela pronúncia dos personagens nos segmentos de áudio fazerem referências ao sotaque do falante nativo norte-americano. Uma das poucas ocorrências de outras variedades se dá por meio da expressão do inglês australiano *G'day!*, mas outros usos do inglês e outras variedades não são mostrados.

A sistematização gramatical não evidencia nenhuma reflexão sobre os usos do inglês, não apresentando quaisquer exemplos daqueles considerados “desviantes da norma padrão.

A sensibilidade intercultural também não contempla nenhuma das perspectivas, enquanto os recursos semióticos promovem uma associação com o ILF, por mostrar personagens que são provavelmente de outros círculos.

Na unidade 2, as atividades de compreensão escrita se aproximam tanto da perspectiva do ILE, por apresentarem construções de acordo com a norma padrão, quanto da perspectiva ILF, por abordar temas globais, como o aumento da temperatura e o desaparecimento de muitas espécies de animais.

As atividades de produção escrita e produção e compreensão oral direcionam-se à perspectiva do ILE, devido à observância da norma

padrão e variedade norte-americana, ocorrendo o mesmo na sistematização gramatical.

As perspectivas ILE e ILF não estão contempladas nas categorias sensibilização intercultural e recursos semióticos, por não promover reflexões de outras culturas e por não apresentar personagens de quaisquer círculos concêntricos da língua inglesa, pois a unidade mostra apenas fotos de pinguins, ursos polares e focas.

Os textos da unidade 3 também abordam questões de alcance global, relacionados à preservação do planeta e à função das árvores, escritos na norma padrão e na variedade norte-americana, compreendendo as duas perspectivas ILE e ILF.

Na atividade escrita pede-se para que os alunos escrevam sobre sua cidade natal, baseando-se no modelo do exercício de leitura e oralidade, o qual se encontra na norma padrão e na variedade norte-americana. Nesse sentido, é deduzido que a produção escrita deverá ser pautada na norma padrão e na variedade do falante nativo, segundo a perspectiva do ILE.

No que diz respeito às atividades de produção oral, é sugerido que os alunos leiam um diálogo, escrito na norma padrão e na variedade do inglês norte-americano, após completá-lo com palavras entre parênteses. A pronúncia dos personagens nos segmentos de áudio se assemelha ao sotaque do falante nativo norte-americano.

A perspectiva do ILE integra a sistematização gramatical, mas a sensibilidade intercultural não é encontrada nessa unidade. Nas ilustrações, há a presença personagens do Círculo Interno e em Expansão: o cientista e escritor norte-americano Carl Sang e o ativista ambiental brasileiro Chico Mendes.

Na unidade 4, os temas das atividades de compreensão escrita são relacionados à Mata Atlântica, que tem sido ameaçada pelo desenvolvimento urbano e demográfico, e pelo crescente número de turistas que a visitam. Por esse viés, os textos abrangem a perspectiva do ILF, e também a do ILE, devido à aderência à norma padrão e a variedade norte-americana.

A perspectiva do ILE aparece nas atividades de produção escrita, que se baseia num cartão postal a ser completado com algumas palavras sugeridas, escrito na norma padrão e na variedade norte-americana. Os itens gramaticais também contemplam essa perspectiva.

As atividades de produção e compreensão oral abrangem as duas perspectivas, por estarem na norma padrão e na variedade do inglês norte-americano e por permitir que os alunos alternem as expressões em itálico no diálogo, como nome dos personagens e locais, no sentido de tornar o diálogo mais verdadeiro quanto à sua realidade. O diálogo entre personagens brasileiros (Helena e Paulo) e seu sotaque assemelha-se ao inglês falado por brasileiros.

Tanto a sensibilização intercultural quanto os recursos semióticos são atrelados à perspectiva do ILF, por promover uma percepção sobre São Paulo e Rio de Janeiro, na visão de um australiano (que encontra-se na atividade de produção escrita).

Pelas ilustrações da presente unidade apresentarem na maioria das páginas a Mata Atlântica, ambas as perspectivas de ensino do inglês se apresentam nos recursos semióticos.

A unidade 5 apresenta, na maioria dos textos, a vida e as realizações de Santos-Dumont, nascido em Minas Gerais, que são escritas na norma padrão e na variedade do falante nativo. O primeiro texto é uma biografia de Santos-Dumont e o segundo trata-se de uma de suas citações, que foi traduzida para a língua inglesa. Nesse sentido, ambas as perspectivas são contempladas.

No que se refere à produção escrita, os alunos deverão escrever um e-mail a uma amiga francesa *in English, of course*, conforme destacado no enunciado do exercício. Pelo modelo de e-mail “enviado” ao aluno pela amiga francesa, é sugerido a norma padrão e a variedade norte-americana, embora essa atividade poderia ser direcionada também à uma perspectiva do ILF, na qual os alunos poderiam empregar a língua inglesa de uma forma mais livre e sem estar atrelada às normas gramaticais.

Para ilustrar a atividade de produção oral, um diálogo modelo é apresentado na norma padrão e na variedade norte-americana, em forma de entrevista, no qual os alunos devem imaginar-se no papel de repórter ou no

pioneiro da aviação, Santos-Dumont, e depois, revezarem com um colega. Em seguida, é solicitado que os alunos elaborem em inglês uma lista de perguntas a serem feitas aos seus colegas sobre a vida dele. Na compreensão oral, a pronúncia dos personagens assemelha-se ao sotaque do falante nativo norte-americano.

A sistematização gramatical segue a aderência da norma do falante nativo, enquanto a sensibilidade intercultural não é contemplada.

A perspectiva ILF prevalece nos recursos semióticos, por enfatizar a vida e as contribuições de Santos-Dumont.

No que se refere à Unidade 6, as atividades de compreensão escrita se pautam na perspectiva do ILE por seguir a norma padrão e pela variedade norte-americana prevalecer nos textos. Igualmente, as atividades de produção escrita, de produção e compreensão oral e a sistematização gramatical seguem essa perspectiva.

A sensibilização intercultural não é encontrada, nem no que diz respeito à valorização cultural norte-americana nem dos aprendizes. No entanto, personagens dos Círculos Interno e Externo são ilustrados nessa unidade, abrangendo, portanto, ambas as perspectivas. Mozart e suas contribuições com o *Efeito Mozart* também são destacados por meio de textos e ilustrações.

A perspectiva do ILE é contemplada nos textos da Unidade 7, por estarem na norma padrão e na variedade norte-americana, assim como a sistematização gramatical da presente unidade.

Nas atividades de produção escrita há também outros usos do inglês, com termos informais e característicos do e-mail, o qual se encontra praticamente pronto para que os aprendizes o completem com os verbos sugeridos, obedecendo a gramática prescritiva do inglês.

Writing

1. Complete o texto com os verbos que você encontra no quadro a seguir. Observe as expressões em **negrito**: são abreviações, termos informais e característicos da escrita de correio eletrônico.

send • found • finish • give • includes • sending • wrote • describes

Hi, Paul,
 Just to tell you that I **found** a cool site that can **give** us lots of **info** about Mozart. The **site** is www.mozartproject.org. It **describes** the life, time and music of Mozart. It **includes** a biography, a complete bibliography and **links** to related **sites**. Really **cool**! I am also **sending** you an **attachment** with the text I **wrote** for our project. Can you **PLS send** me an **email** with the **info** you have on the composer? We have to **finish** that project **B4** Friday. That's tomorrow! **PLS email** me **asap**.

Best,
 Bia

asap: as soon as possible
attachment: computer file
B4: before
cool: good
email: message
hi: hello
info: information
link: connection
PLS: please
site: web site

2. Troque de e-mail com um colega para comentários e possíveis ajustes.

106 Unit 7 • Can You Live Without It?

Figura 9: Atividade de *Writing* (MARQUES, 2010, p. 106).

No que se refere às atividades de produção oral, um roteiro relacionado ao uso da internet é sugerido para que os alunos elaborem diálogos de acordo com sua realidade, o que poderia promover um momento para a valorização de sua identidade e pronúncia. A perspectiva do ILE se faz presente nos segmentos de áudio, pois a pronúncia dos personagens assemelha-se ao sotaque do falante nativo norte-americano.

Não há ocorrências de sensibilização intercultural nessa unidade. Já os recursos semióticos se aproximam da perspectiva do ILE, por apresentarem, na maior parte da unidade, personagens que assemelham-se aos falantes de inglês do Círculo Interno ou aos europeus, lidando com as novas tecnologias.

Os textos da unidade 8 procuram refletir a ligação entre a humanidade e os robôs, e se no futuro, eles serão nossos amigos ou inimigos. O primeiro texto é adaptado de reportagens, e o segundo, é um poema. A norma padrão e a variedade norte-americana são as que prevalecem. Nesse sentido, tanto perspectiva do ILE quanto a do ILF são contempladas.

No que tange às produções escritas, são solicitadas atividades na perspectiva do ILE, a partir de exemplos no Presente Contínuo (que é um dos itens gramaticais na unidade) e no Presente Simples, além do emprego de vocabulário e das estruturas já aprendidas.

Essa perspectiva também ocorre nas atividades de produção e compreensão oral, enquanto na sistematização gramatical ocorrem ambas, ao apresentarem explicações baseadas na norma padrão e com algumas ocorrências de usos informais da língua inglesa: *Careful!* e *Lucky you!* Convém mencionar também que o título dessa unidade, *Robots “r” us?*, a letra “r” é apresentada de uma maneira informal, pois é pronunciada como uma das conjugações do *Verb to be* no Present Simple - *are* - e a pergunta é feita com esse mesmo sentido.

As últimas categorias, porém, abrangem a perspectiva do ILE, por representarem a valorização do falante nativo por meio dos recursos semióticos, os quais são relacionados a robôs e andróides do cinema norte-americano, que é considerado uma forma de propagação de sua cultura e ideologia. Outros personagens também são associados aos falantes do Círculo Interno.

Ao tratar da compreensão escrita, os textos da unidade 9 convergem para as duas perspectivas, por aderirem a norma padrão e a variedade norte-americana e por refletir questões voltadas ao meio ambiente.

Na produção escrita, é solicitado o preenchimento de lacunas, cujo texto também segue a norma padrão e variedade do falante nativo, de acordo com a perspectiva do ILE. Essa perspectiva também abrange os segmentos de áudio, cuja pronúncia dos personagens se assemelham ao sotaque do falante nativo (um âncora inglês e uma repórter australiana), e a sistematização gramatical baseada na norma padrão.

A reflexão e o respeito à valorização de outras culturas e a diversidade cultural, que dizem respeito à perspectiva do ILF, estão presentes na seção *Think about it*: “o que é comum para uns pode parecer inaceitável para outros” (MARQUES, 2010, p. 132). São sugeridas algumas perguntas, por exemplo, se teríamos coragem de comer carne de canguru, substituída pela carne bovina, e o que os indianos achariam, pois a vaca para eles é sagrada.

No final do texto, é mencionado uma alternativa, substituindo o consumo de carne vermelha por vegetais, grãos, fibras e frutas.

Mesmo que a temática da unidade esteja voltada para assuntos globais, as ilustrações de cangurus e da paisagem australiana sugerem preferência por países do Círculo Interno.

Na unidade 10, os assuntos que são abordados nos textos dizem respeito à maneira saudável de se viver, abrangendo os gêneros lista de conselhos e mensagem, ambos na variedade norte-americana.

A perspectiva do ILE prevalece nas atividades de produção escrita, produção e compreensão oral e sistematização gramatical, por aderirem à variedade norte-americana e à norma padrão.

Da mesma forma que ocorreu na unidade 8, a sensibilização intercultural está atrelada aos recursos semióticos, pelos personagens serem associados aos falantes norte-americanos ou europeus e por representarem ícones do cinema norte-americano.

Na unidade 11, os textos abordam as propriedades medicinais da banana e sua contribuição ao meio ambiente, pois, conforme um dos textos, o pó de suas cascas contém carga negativa, que ajuda a remover metais pesados da água, que têm carga positiva. Nessa unidade, tanto as informações positivas, como a variedade das bananas e seu preço acessível quanto as negativas (poluição dos rios) no Brasil são mencionadas. Há também uma citação de Groucho Marx, comediante norte-americano, por meio do trocadilho “(...) fruit flies like a banana”. Nesse sentido as duas perspectivas aparecem nessa categoria.

A perspectiva do ILE compreende as atividades de produção e compreensão oral e a sistematização gramatical. Como forma de direcionar uma das atividades de produção escrita para a perspectiva do ILF, conduzindo à questão pragmática, por exemplo, poderia ser trabalhada na seção *Speaking*, da Unidade 11, cuja atividade solicitada envolve a temática da cultura local e da interação entre falantes nativos (um casal de norte-americanos) e um falante não nativo (o aluno). Algumas sugestões foram dadas como ponto de partida nos diálogos, porém, é “permitido”, segundo o enunciado, que outras falas possam ser substituídas, ajustadas ou criadas, de acordo com a realidade

dos alunos, o que poderia promover mais liberdade na língua inglesa nessas interações em sala de aula.

Em relação à sensibilização intercultural, essa categoria se aproxima da perspectiva do ILF, por promover uma reflexão dos pontos positivos e negativos em nosso país, pelo preço acessível e pela diversidade das bananas e pela grande quantidade de lixo jogado no meio ambiente, cuja solução está no pó das bananas, conforme texto da página 162:

* Groucho: /graʊtʃou/ acentua-se a primeira sílaba (GRŌUcho), que rima com **now**, ou com som de /au/. O comediante escolheu esse nome artístico por evidente associação com o substantivo **grouch**: resmungão, mal-humorado, exatamente o tipo que esse artista fazia, nos antológicos filmes dos Irmãos Marx.

In a Few Words

Oriente-se pelo **A Little Help**, observe as palavras com duplo sentido e responda às perguntas sobre esta frase:

A Little Help
 arrow: seta
 flies: 1 (3ª pes. de fly) voa;
 2 (pl. do subs. fly) moscas
 fruit: fruta; fruit fly: mosca-
 -das-frutas
 like: 1 (verbo) gostar de;
 2 (preposição) como,
 igual a

TIME FLIES LIKE AN ARROW; FRUIT FLIES LIKE A BANANA.

Segundo Groucho Marx,
 a. como o tempo voa? *Como uma seta.*
 b. de que as moscas-das-frutas gostam?
De banana.

Groucho Marx (1890-1977) é um dos Irmãos Marx — comediantes norte-americanos dos primeiros tempos do cinema. Groucho era conhecido por suas piadas e incríveis trocadilhos.

THINK ABOUT IT

Bananas para despoluir o ambiente

As cascas de banana podem ter um destino muito mais nobre e útil do que ir para o lixo. Um estudo realizado pela química Milena Rodrigues Boniolo [...] mostrou que elas podem ser usadas para remover metais pesados — como o urânio — da água. Além de ser uma alternativa para descontaminar o ambiente, o uso da casca de banana vai ajudar a diminuir o lixo gerado pelo próprio descarte da fruta, feito em grandes quantidades no Brasil. Segundo Boniolo, o uso da energia nuclear como opção para substituir os combustíveis fósseis, que liberam dióxido de carbono, um dos gases responsáveis pelo aquecimento global, deve levar ao aumento dos resíduos radiativos no ambiente, o que torna fundamental o desenvolvimento de métodos para remover esse material. [...]

A química conta que a ideia de usar casca de banana para remover metais pesados da água surgiu da tentativa de dar uma destinação útil para as várias toneladas de casca que são descartadas anualmente no país e acabam se tornando lixo poluente. [...]

Para desenvolver o estudo, Boniolo preparou um pó com as cascas de banana. Durante uma semana, as cascas foram colocadas em uma assadeira no telhado da casa da pesquisadora, debaixo de sol forte. Depois de secas, elas foram batidas em um liquidificador e peneiradas. O pó foi colocado em um recipiente fechado com água contendo grandes quantidades de metais pesados, como o urânio, sob agitação constante por 40 minutos. Segundo a química, a banana, que tem carga negativa, combina-se com os metais pesados, que têm carga positiva. Ao fim desse processo de agitação, o pó contaminado deposita-se no fundo do recipiente. "Em média, o pó da casca de banana consegue remover 65% dos metais pesados da água [...]"

Bananas are really good for you. And banana skins can be good for the environment! And remember: A banana a day keeps the doctor away!

(Adapted from *Ciência Hoje On-line*, by Thaís Fernandes. In <<http://folhaverde.multiply.com/journal/item/67>>, Mars 2007 [accessed October 2008].)

Debata esse assunto com seus colegas e professores, inclusive os de Química e de Biologia.

EXPLORING OTHER SOURCES

• www.rwplus.com/banana.html — Who said bananas are not good for you?, Alfred Jones.
 • www.jornalivre.com.br/76764 — Banana do Brasil: energia e saúde.

Figura 10: Seções *In a Few Words* e *Think about it* (MARQUES, 2010, p. 162).

Pela unidade abranger a maioria de personagens que fazem referências aos falantes nativos, principalmente pela figura ilustrada do comediante norte-americano Groucho Marx, os recursos semióticos são voltados para a perspectiva do ILE.

A perspectiva do ILE prevalece na unidade 12. Os textos, a produção escrita, a produção e compreensão oral e os aspectos gramaticais, por exemplo, convergem para a norma padrão da variedade norte-americana.

A única ocorrência da perspectiva ILF encontra-se na categoria sensibilização intercultural, por promover uma reflexão sobre um dos problemas que afetam a saúde da população mundial: a obesidade.

Os recursos semióticos também contemplam a perspectiva do ILE, por associar seus personagens aos falantes nativos ou europeus.

Após detalhar cada unidade da coleção *On Stage*, volume 1, apresento um quadro sintético com o número das ocorrências das perspectivas:

Quadro 11 – Categorização das unidades do *On Stage*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CE	ILE/ILF	ILE/ILF	ILE/ILF	ILE/ILF	ILE/ILF	ILE	ILE	ILE/ILF	ILE/ILF	ILE/ILF
PE	NDA	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE/ILF	ILE	ILE	ILE
PCO	ILE	ILE	ILE	ILE/ILF	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE
SG	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE/ILF	ILE	ILE
SI	NDA	NDA	NDA	ILF	NDA	NDA	NDA	ILE	ILF	ILE
RS	ILF	NDA	ILE/ILF	ILE/ILF	ILF	ILE/ILF	ILE	ILE	ILE	ILE

	11	12
CE	ILE/ILF	ILE
PE	ILF	ILE
PCO	ILE	ILE
SG	ILE	ILE
SI	ILF	ILF
RS	ILE	ILE

De acordo com a verificação dessas ocorrências, a perspectiva do ILE também prevaleceu na referida coleção, conforme apresentado nesse quadro, pois do total de 72 categorizações, 42 se enquadraram como ILE, 7 como ILF, 15 como tanto um quanto outro e 8 não permitiram classificação.

Ao complementar mais considerações sobre esse volume, convém mencionar a citação de William Shakespeare, que está na capa desse volume: “All the world’s a stage, and all the men and women merely players...”⁴²



Figura 11: Capa do *On Stage*, volume 1 (MARQUES, 2010).

Essa citação é justificada pelo autor da coleção, ao mencionar que conheceremos personagens nessa coleção, homens e mulheres, que contribuíram ou que vêm contribuindo para um mundo melhor, entre erros e acertos, conforme alguns mencionados na análise das unidades desse volume. Recorrendo às palavras de Shakespeare, o autor diz que somos atores e não espectadores, e que podemos “atuar, por meio do envolvimento, responsabilidade e participação, com todo o cuidado e no limite de nosso conhecimento” (MARQUES, 2010, p. 3), por uma educação que visa à

⁴² Todo o mundo é um palco, e todos os homens e mulheres meros atores, da peça de William Shakespeare *As you like it* (Como você quiser), Ato II, Cena VII.

cidadania e que podemos fazer a nossa parte, mesmo que seja pequena. No entanto, ao escolher uma citação de Shakespeare, um dos renomados dramaturgos e escritores da Língua Inglesa, isso pode indicar uma mensagem subliminar pela língua inglesa estar associada exclusivamente à Inglaterra, não considerando “os outros ingleses” falados por outros países.

4.3.3 *Upgrade 1*



Figura 12: Capa do *Upgrade*, volume 1 (MARQUES, 2010).

De acordo com a Introdução do Manual do Professor da referida coleção, ela é “planejada e organizada para dar amplo suporte ao professor de inglês como língua estrangeira”, cujo foco está na “preparação de aprendiz como cidadão multicultural que utiliza a língua estrangeira como meio de engajamento discursivo e de vivência de diferentes culturas”. (RICHMOND, 2010, p. 2).

No entanto, no Manual do Professor é mencionado que essa coleção “ênfatisa mais habilidades de leitura e escrita do que habilidades de compreensão e produção oral” as quais poderão ter destaque “nas produções

eventuais que o aluno realiza em sala de aula a partir das atividades da seção *Language in Action*, com o auxílio do CD”. (RICHMOND, 2010, p. 8)⁴³

No que se refere à análise da unidade 1, os textos se aproximam da perspectiva do ILE, por priorizar itens gramaticais e a norma padrão do inglês. Tais objetivos também não propõem uma reflexão dos usos do inglês e nem conscientização sobre assuntos globais.

A unidade 1 traz 6 textos para atividades de leitura, com foco em gêneros diferenciados, os quais procuram abordar temas relacionados aos alunos dessa faixa etária. Observa-se que a unidade não problematiza questões ideológicas, buscando reforçar o conceito de família (poema *Family*, p. 10), emoções e relacionamentos (trecho de um *site*, p. 17) e sobre a profissão de psicólogo (p. 22). Os textos encontram-se na norma padrão e privilegiam a variedade norte-americana.

Na seção *In the Job Market*, as perguntas em português questionam as orientações vocacionais dos estudantes, porém, de modo geral, não há qualquer exploração do que pensa o aluno e o que a unidade está trazendo, o que acontece nas outras unidades também.

As outras categorias também promovem um direcionamento à perspectiva do ILE. Na atividade de produção escrita, o gênero textual acróstico é destacado, o qual serve de modelo para que os alunos escolham uma das palavras sugeridas, que são relacionadas com o tema da unidade.

Não é solicitado, de maneira clara, qual variedade que o aprendiz deverá utilizar, embora o modelo de acróstico seja escrito na variedade norte-americana e com aderência à norma padrão.

A produção oral também está relacionada àquela atividade, na qual os alunos terão que ler seus acrósticos para a sala. O enunciado não menciona qual variedade a ser usada ou a questão da inteligibilidade. Os diálogos presentes nos segmentos de áudio se aproximam do sotaque do falante nativo norte-americano, nos quais os alunos terão que preencher as fotos, com o vocabulário relacionado aos cumprimentos (exercício1) e dois

⁴³ A autoria da obra *Upgrade* é produzida pela Richmond Educação, que conta com a colaboração de uma equipe de professores para a elaboração de livros didáticos. Para mais detalhes, acessar: <http://www.richmond.com.br/quem-somos>

diálogos modelo, seguindo a norma padrão e variedade norte-americana, para serem lidos e adaptados, baseando-se nas fotos.

A ideologia do falante nativo, por exemplo, é encorajada em uma das atividades “aparentemente” inofensivas de complete, cuja frase “I guess she prefers to save money to go to university abroad”. Há uma referência, no exercício 5, à questão racial, quando o personagem Pete é apresentado como de cor negra, cuja irmã trabalha o dia todo. A personagem Jane, de cor branca, é apresentada como alguém com tempo livre (está lendo um livro), que não se preocupa em poupar. Porém, a irmã de Pete, ajuda o pai e conhece a irmã de Jane na academia. Ela poupa para poder estudar em uma universidade no exterior, conforme apresentado na figura a seguir:

4 Choose the right questions for the answers below. Professor: Após a correção, vale a pena relembrar aos alunos que as perguntas feitas com pronomes interrogativos não podem ter Yes/No no início da resposta; requerem mais informações.

4.1 Once a week.
 a (x) How often do you visit your dad?
 b () When do you visit your dad?

4.2 No, he doesn't. He's an only child.
 a () Who lives with Jeremy?
 b (x) Does Jeremy have any brothers or sisters?

4.3 Yes, we do. We have breakfast and leave home at 7:30.
 a () What time do you and your family have breakfast every day?
 b (x) Do you and your family have breakfast together every day?

4.4 It's on Madison Avenue.
 a (x) Where is the Carlton Hotel?
 b () Is the Carlton Hotel near here?

5 Complete the following dialogue using the correct form of the verbs in parentheses.

Jane: Hey, Pete, listen to this:
 "Family is the strong tie that holds you to the ground."
 Pete: Wow! What stuff are you reading?
 Jane: It's a poem called "Family". By the way, tell me a bit more about your folks.
 Pete: Well, my family is not so big. I live (live) with my parents and my two sisters, Barbara and Sheila. I think Barb knows (know) your sister Laura.
 Jane: What a small world! Does Barbara study (study) at Bradway College too?
 Pete: No, she doesn't. She works (work) all day long. My father has (have) an office downtown, and she helps (help) him there. I guess Barb and Laura are friends from the gym.
 Jane: Does she want (want) to go to college one day?
 Pete: Yep, but not this year. I guess she prefers (prefer) to save some more money to go to university abroad.
 Jane: Smart girl... Dad says I'm a big spender. Right now I don't have (have - neg.) even a buck to buy a snack.




Figura 13: Exercício da seção *Grammar in Use* (RICHMOND, 2010, p. 16).

A unidade também não aborda a cultura do aprendiz. Em uma das atividades gramaticais, um texto sobre a banda brasileira “Os Paralamas do Sucesso” é apresentado, mas com o objetivo de fixar os itens gramaticais da referida unidade (Presente Simples).

Embora não se possa determinar com precisão quais grupos sociais estão representados, nota-se o predomínio de personagens cujo estilo de vida é caracterizado por valores da classe média. Há predomínio de personagens masculinos e de cor branca nas imagens. A sistematização gramatical também adere à norma padrão e à variedade do falante nativo norte-americano.

Em relação à unidade 2, os textos encontram-se na norma padrão e na variedade norte-americana, com temas relacionados a assuntos de interesse global, não enfatizando apenas a valorização cultural e a ideologia do Círculo Interno. Os temas abordados referem-se às consequências do aquecimento global e algumas atitudes a serem tomadas para contribuir na solução desse problema.


As atividades de produção escrita devem se basear em um texto anterior, no qual os alunos terão que selecionar cinco itens dele e acrescentar mais dois, o que fica implícito a aderência à perspectiva do ILE.

Em outra atividade, os alunos deverão preencher um balãozinho, colocando-se no lugar do personagem Johnny, por não concordar com a atitude de sua mãe. As atividades parecem levar o aluno à reflexão de atitudes que poderiam ajudar na redução do aquecimento global e na economia de água. No que se refere à sua produção, fica implícito que o aprendiz deve seguir a norma padrão e a variedade norte-americana.

A perspectiva do ILE também compreende as atividades de produção e compreensão oral, cuja pronúncia dos personagens assemelha-se ao sotaque norte-americano. Há um diálogo pronto para que os alunos se baseiem nele para escrever outros dois, seguindo a gramática prescritiva.

A sistematização gramatical contempla a perspectiva do ILE, enquanto a categoria sensibilização intercultural não apresenta ocorrência de nenhuma perspectiva. Nos recursos semióticos a maioria dos personagens associa-se com projetos que visam a preservação do meio ambiente, não mostrando claramente se são falantes nativos ou não. Um quadro de Heitor dos Prazeres mostra personagens que são associados ao Círculo em Expansão, cuja ilustração está inserida em exercícios gramaticais, conforme é mostrado na seguinte figura:

1.2



Heitor dos Prazeres, *Começo de Festa*, 1964, óleo sobre tela, 40 x 60 cm

a Is the man dressed in white and wearing a hat playing a musical instrument?
Yes, he is.

b Is the woman dressed in yellow dancing? Yes, she is.

c Are the two other women dancing too? No, they aren't.


Figura 14: Exercício da seção *Grammar in Use* (RICHMOND, 2010, p. 31).

Na unidade 3, a perspectiva do ILE e do ILF aparecem juntas na compreensão escrita. Os textos na norma padrão e na variedade norte-americana informam que o inglês não será o único idioma na internet, o qual será dividido com outras línguas, além do número de internautas norte-americanos serem ultrapassados por asiáticos.


A atividade de produção escrita não configura-se nesse sentido, pois os alunos terão que apenas completar um gráfico, enquanto as atividades de produção e compreensão oral e sistematização gramatical seguem a variedade norte-americana, de acordo com a norma padrão do inglês.

No que se refere aos recursos semióticos, há referências a personagens que representam o Chile, os quais estão envolvidos com as novas tecnologias, não fazendo, portanto, nenhuma referência ou reflexão cultural de seu país.


2 Gabriela's grandfather is going to visit his brother in Chile. How is each member of his family going to communicate with him while he is away? Read the dialogues. In pairs, make new dialogues using the cues given.



(Yes) Gabriela / send a text message
A: Is Gabriela going to send a text message?
B: Yes, she is.



(No) Gabriela's brother / write a letter
A: Is Gabriela's brother going to write a letter?
B: No, he isn't.



(Yes) Gabriela's parents / send an e-mail
A: Are Gabriela's parents going to send an e-mail?
B: Yes, they are.



(No) Gabriela's grandmother / call him
A: Is Gabriela's grandmother going to call him?
B: No, she isn't.

Figura 15: Exercício da seção *Language in Action* (RICHMOND, 2010, p. 56).

A unidade 4 abrange textos verbais, e não-verbais, os quais fazem referências à Tarsila do Amaral, uma das renomadas artistas brasileiras. O texto introdutório refere-se aos dados biográficos da autora, escrito na variedade norte-americana, baseado no site Itaú Cultural (Figura 16). Dois de seus quadros são reproduzidos na página seguinte (Figura 17), na qual os alunos deverão fazer inferências e responderem na língua materna algumas perguntas sobre as obras. Algumas informações complementares encontram-se no Manual do Professor.

4


Different Eras, Different Idols

PRE-READING
Look at the text. Where is it taken from? What kind of text is it? How do you know?

Professor: Chame a atenção dos alunos para a maneira como temos as datas em língua inglesa. Por exemplo, 1980 – nineteen eighty – ou seja, em vez de termos cada um dos números, separadamente, temos as décadas. Já uma data como 2012, é lida two thousand twelve. Antes que os alunos leiam o texto abaixo, pratique com eles a leitura das datas.

Tarsila do Amaral

[Born in Capivari, São Paulo, 1896; died in São Paulo, 1973.]
Painter, draftsman



1916	Studied sculpture in São Paulo.
1917	Took painting and drawing classes with Pedro Alexandrino; met Anita Malfatti.
1920	Went to Paris.
1922	Returned to São Paulo and formed the <i>Grupo dos Cinco</i> (Group of Five) with Anita Malfatti, Mário de Andrade, Menotti del Picchia, and Oswald de Andrade.
1924	Accompanied the poet Blaise Cendrars on a journey to the historic cities of Minas Gerais with Mário de Andrade, Oswald de Andrade, and others.
1924/1925	Initiated the Pau-Brasil phase, in which she painted national themes.
1925	Illustrated a book of poems, <i>Pau-Brasil</i> , by Oswald de Andrade.
1928	Painted her most famous canvas <i>Abaporu</i> , which inspired the Movimento Antropofágico (Anthropophagy Movement), launched by Oswald de Andrade and Raul Bopp.
1933	Traveled to the Soviet Union and began a phase on social themes, with the works <i>Operários</i> [Workers] and <i>Segunda Classe</i> [Second Class].
1936	Started to write an art column for <i>Diário de São Paulo</i> newspaper.
1954	Painted the panel <i>Procissão do Santíssimo</i> [Procession of the Most Holy].
1956	Delivered <i>O Batizado de Macunaíma</i> [The Baptism of Macunaíma] to a publisher. This painting is about the work of Mário de Andrade.

Based on http://www.italycultural.org.br/ipicostemas/enciclopedia_ic/index.cfm?usaction=artista_biografica&id_verbetes=13360 Accessed on November 3, 2009

began: começou

drawing: desenho

launched: lançado

met: conheceu

publisher: editora

Figura 16: Texto introdutório da Unidade 4 - RICHMOND, 2010, p. 62).

After Reading

- 1 Match the columns according to the text.

a Tarsila do Amaral was born...	(c) France.
b Anita Malfatti met...	(d) <i>Grupo dos Cinco</i> .
c In 1920, Tarsila traveled to...	(a) in a small town in São Paulo state.
d Mário de Andrade was part of the...	(b) Tarsila in 1917.
e In 1933, Tarsila do Amaral...	(f) illustrated by Tarsila do Amaral.
f Oswald de Andrade had one of his books...	(e) began a phase on social themes.


- 2 Find the statement that is not true.

Tarsila do Amaral...


 - a () was in Europe in 1921.
 - b () participated in the *Grupo dos Cinco*.
 - c () painted her most famous canvas in 1928.
 - d () had a newspaper column in the *Diário de São Paulo* in 1936.
 - e (x) wrote a book called *Pau-Brasil* with Oswald de Andrade.

- 3 Look at two of Tarsila's most important paintings and answer the questions in Portuguese.

Professor: Realize com a turma uma proposta de letramento imagético, fazendo não só as perguntas sugeridas, mas quaisquer outras que julgar pertinentes. Lembre-se de que não há respostas únicas e definitivas.



Abaporu, 1928, óleo sobre tela, 85 x 73 cm



Antropofagia, 1929, óleo sobre tela, 126 x 142 cm

As imagens transmitem informações sociais e culturais que permitem uma reflexão sobre o tema abordado, bem como uma ampliação de conhecimento. Trata-se de um gênero que não dá respostas diretas, mas que provoca uma reflexão e uma formação de opinião.

Figura 17: Exercícios de pós-leitura (RICHMOND, 2010, p. 63).

Atividades de produção escrita, produção e compreensão oral e a sistematização gramatical aderem ao ILE. Já a sensibilização intercultural ocorre nessa unidade, por fazer referência às obras de Tarsila do Amaral, artista brasileira, as quais permitem uma reflexão sobre os temas abordados, relacionados à sociedade e à cultura de uma época.

Referências a personalidades do Círculo Interno quanto Externo são observados na unidade 4. Em um das atividades, por exemplo, fotos de personalidades brasileiras, como Cecília Meireles e Vinicius de Moraes são utilizadas em exercícios de construção de diálogos no Passado Simples, a fim de fixar tais estruturas por meio de informações superficiais (onde nasceu e o que escreveu/compôs).

Temas relacionados às tribos urbanas compreendem os textos da unidade 5, também escritos na norma padrão e na variedade norte-americana. No primeiro texto, o autor menciona, em tom crítico, como essas tribos são percebidas pela mídia, ao rotularem, por exemplo, os *floggers* e os *emos* como adolescentes rebeldes (p. 82):

5 Urban Tribes

Professor, informe aos alunos que cumbiers são os dançarinos de cumbia, um ritmo típico da Colômbia, que surgiu nos quatro dos grandes centros e que se desenvolveu por quase todos os países falantes de castelhano da América Latina.

PRE-READING
Read the title of the article. What do you think the article is about?

Emos, Floggers, and Cumbieros
New Urban Tribes or Same Old Teenager Rebelliousness?
October 2008, by Alejandro Urman and Melina Knobel

Floggers, emos, urban tribes... On TV, on the streets, or at the office, everyone's talking about these new teen groups. The media depict them as new and striking phenomena. But let's take a closer look: the necessity to identify themselves with their peers and to feel different from everyone else is normal for adolescents. Why do old hippies and punks despise them?

Let's be honest: most of the media dealing with this issue – whether it's TV, radio or newspapers – do it superficially. They focus on floggers, emos, cumbieros, and others. But they treat them as freaks or typical adolescent rebels. Notwithstanding the fact that they're referred to using the term "urban tribes" and their habits or the extravagances they do, this phenomenon can't be properly understood without talking about something that's much older than fotologs or *cumbia villera*. We're talking about the adolescence phenomenon.

[...]

To See and Be Seen
"Some of them choose wearing black; others choose colors. Some of them just want to go unnoticed, and others want to be seen by millions." That's how Argentine newspaper *La Nación* introduced the urban tribes issue in an article called "Tribus urbanas, lugares de pertenencia" (in English, "Urban tribes, the sense of belonging"). But does any adolescent really want to go unnoticed? We're living in times ruled by immediacy and permanent connectivity. Facebook, MSN Messenger, Fotolog, and blogs are tools that, through the internet, allow people to be seen by millions of other people. Seeing and being seen appears to be the key to this era.

[...]

Start

62

introduced: apresentou
notwithstanding the fact: apesar do fato
peers: pares

rebelliousness: rebeldia
tools: ferramentas
whether: quer seja

Figura 18: Texto introdutório da Unidade 5 (RICHMOND, 2010, p. 82).

Em outro texto, no gênero entrevista, o skatista Ryan Walker menciona que gostaria de entender como as outras sociedades no mundo estão organizadas e como as culturas são estruturadas, cujo pensamento reflete o desenvolvimento da consciência intercultural.

A perspectiva do ILE abrange as atividades de produção escrita, produção e compreensão oral relacionadas à variedade norte-americana e à sistematização gramatical, que também adere à norma padrão.

No que diz respeito à sensibilidade intercultural, a unidade traz textos relacionados às tribos urbanas, inclusive algumas oriundas da Argentina e da periferia de Buenos Aires, como os *floggers* e os *cumbieros*. A menção ao entendimento de outras sociedades e culturas também se aproxima dessa categoria, conforme mencionado naquela entrevista.

As ilustrações mostram personagens de tribos diversas, destacando – se os *floggers* e os *cumbieros*, que são originados no Círculo em Expansão.

Na unidade 6, os textos abordam temas de importância mundial, como as células-tronco, sob ambas as perspectivas de ensino, por também se encontrar na variedade norte-americana.

As atividades de produção escrita encontram-se parcialmente prontas, de acordo com a gramática prescritiva e na variedade norte-americana.

As atividades de oralidade, assim como em outras unidades, baseiam-se em perguntas prontas. As respostas são conduzidas de uma maneira mais simples, nas quais os aprendizes irão responder de acordo com o vocabulário ilustrado, referente à alimentação saudável ao nosso organismo. A pronúncia dos personagens nos segmentos de áudio é associada ao sotaque do falante nativo norte-americano.

A perspectiva do ILE compreende a sistematização gramatical, porém, não há ocorrências de sensibilização intercultural nessa unidade.

Os recursos semióticos privilegiam também a perspectiva do ILE, por conter mais personagens que fazem associação aos falantes nativos.

O texto introdutório da unidade 7 (Figura 19) menciona diferentes manifestações culturais de Bangkok, Kosovo e Índia, que serve de exercícios de compreensão.

7

A Melting Pot

PRE-READING
Look at the photos. What countries do you see?
Do you know where they are?



TO: STOCK / THE GRIFFIN ARCHIVE / LIBRARY / GETTY IMAGES

Floating Markets
Several floating markets in and around Bangkok offer the tourist a picture-postcard image of the traditional Thai way of life. Small wooden boats laden with fruits, flowers, vegetables, and other produce from nearby orchards and communities make a colorful and bustling scene at market time. [...]

Extracted from <http://www.thailand.com/travel/recreation/recreation_bangkok_floating%20markets.htm>
Accessed on November 10, 2009.



WALDIRA WISMANJ / EPA / CORBIS / LATINBOOK

Kosovo
In the village of Donje Ljubinje, local tradition calls for painting a bride's face to ward off bad luck. After the ceremony, women from her new husband's family washed Rasima Biljibani's face clean.

Extracted from <<http://ngm.nationalgeographic.com/visions-of-earth/visions-earth-2009->>
Accessed on January 25, 2010.

Alankar Chandra – New Delhi, India
On his way to take a predawn bath in the holy city of Haridwar, Chandra, a 25-year-old business-school graduate, climbed a footbridge and captured a timeless sight: Hindu pilgrims spiritually purifying themselves in the sacred waters of the Ganges.



BRIAN WHELETT / ISTOCK / CORBIS / LATINBOOK

Extracted from <http://m.nationalgeographic.com/top_shot_2009/43954/?sessionId=C8584D3C6360DC7768640B51A268761.wap2>
Accessed on January 25, 2010.

bad luck: azar	laden: carregados	sacred waters: águas sagradas
bride: noiva	nearby: próximos	sight: visão
bustling: movimentada	pilgrims: peregrinos	timeless: atemporal
floating: flutuantes	predawn: antes do amanhecer	
holy city: cidade sagrada	produce: hortifrutigranjeiro	

Figura 19: Texto introdutório da Unidade 7 (RICHMOND, 2010, p. 118).

Em outra atividade que apresenta um texto sobre a limpeza do Rio Ganges, são destacados os substantivos contáveis e incontáveis, sem perguntas de compreensão ou que poderiam promover debates com os alunos. Nesse sentido, a principal função do texto nessa atividade direciona-se aos aspectos gramaticais.

6 The Ganges is one of the most famous rivers in the world. Read the following extract about the Indian river. Find six countable and six uncountable nouns. Then complete the mind maps.

Professor: Aceite quaisquer substantivos contáveis e incontáveis que o aluno extraia do texto.

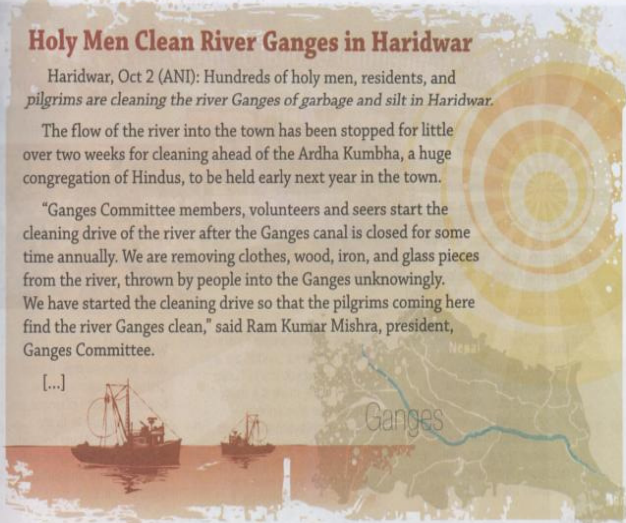
Holy Men Clean River Ganges in Haridwar

Haridwar, Oct 2 (ANI): Hundreds of holy men, residents, and pilgrims are cleaning the river Ganges of garbage and silt in Haridwar.

The flow of the river into the town has been stopped for little over two weeks for cleaning ahead of the Ardh Kumbha, a huge congregation of Hindus, to be held early next year in the town.

"Ganges Committee members, volunteers and seers start the cleaning drive of the river after the Ganges canal is closed for some time annually. We are removing clothes, wood, iron, and glass pieces from the river, thrown by people into the Ganges unknowingly. We have started the cleaning drive so that the pilgrims coming here find the river Ganges clean," said Ram Kumar Mishra, president, Ganges Committee.

[...]



Extracted from <<http://trak.in/news/holy-men-clean-river-ganges-in-haridwar/9616>>. Accessed on December 9, 2009.

COUNTABLE NOUNS

Respostas possíveis
 Countable nouns: men, river, hundreds, residents, pilgrims, town, weeks, congregation, year, members, volunteers, seers, drive, canal, pieces, people, president.
 Uncountable nouns: garbage, silt, flow, time, clothes, wood, iron, glass.

UNCOUNTABLE NOUNS

Figura 20: Texto e exercícios da seção *Grammar in Use* (RICHMOND, 2010, p. 125).

No início do texto *London: multicultural capital of the world*, a frase "Forget tea and sandwiches, now is more common for a Londoner to drink cappuccino for breakfast and eat Thai food for lunch in the local pub" tem a conotação de que os costumes londrinos não são enfatizados nesse texto, sendo substituídos por costumes de outras culturas, e sua repercussão na alimentação e lugares de entretenimento.

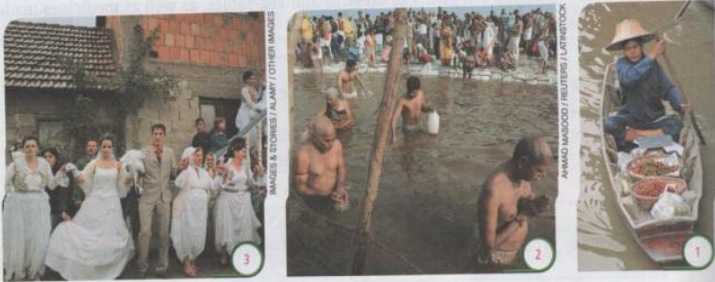
Já a ilustração da *Tower Bridge*, um dos pontos turísticos de Londres, é destacada na atividade de escrita, cujas informações sobre ela

deverão ser elaboradas, a partir de frases semi-completas, seguindo a norma padrão.

A pronúncia dos personagens nas atividades de compreensão oral se aproxima do sotaque do falante nativo norte-americano. O enunciado do exercício da seção *Language in Action*, faz referência às fotos que Mr. Pitt, um professor de geografia da Nova Zelândia, está selecionando, cujos lugares são adjetivados como *exotic*. No segmento de áudio, o personagem também se refere à Tailândia como um país *unusual*, ou seja, estranho, fora do comum, em relação aos países do Círculo Interno, de acordo com a opinião do personagem.

Language in Action

1 Mr. Pitt is a Geography teacher in New Zealand. While he is selecting photos of some exotic places around the world for his classes, he is talking to his daughter Sue about these places. Listen to their conversation and number the places in the order they are presented.



2 In this unit you have read about different places. In your next English class you have to tell your teacher and classmates what you have learned about one of these places. You are practicing with a classmate. Read the dialogue below. Then make new dialogues. Use the cues given.

A: What did you learn about Thailand?
B: Many women work in floating markets.

A	B
Kosovo	brides / their faces painted
India	many people / in London in the 50s and 60s
London	Londoners / Thai food for lunch
Greece	traditional cakes and pastries
West Africa	West Africans / different types of rice
China	the first Chinese in London / seamen
The Caribbean	their reggae music / part of Notting Hill Carnival
Ireland	Irish bands / in pubs in London

Figura 21: Atividade da seção *Language in Action* (RICHMOND, 2010, p. 128).

Observa-se na coluna A que os nomes dos lugares são relacionados às regiões e países; no entanto, apenas o substantivo “London”, capital da Inglaterra, aparece de uma maneira diferenciada, como se fosse um lugar único, ao invés, por exemplo, de ser substituído, por Inglaterra ou Reino

Unido, em paralelismo com outras localidades. Nesse sentido, a singularização de Londres, mesmo de forma aparentemente inofensiva, revela a mensagem ideológica da magnitude daquela capital no mundo.

As normas gramaticais são destacadas nessa unidade. Já a sensibilização intercultural se aproxima das duas perspectivas, tanto no que refere ao conhecimento de outras manifestações culturais quanto ao estereótipo que pode haver por parte dos falantes nativos, conforme mencionado acima. As ilustrações abordam mais falantes associados aos outros círculos do que aos do Círculo Interno.

No que se refere à unidade 8, há um direcionamento à perspectiva do ILF, por promover reflexões sobre os aspectos da globalização. Nesse sentido, ambas as perspectivas encontram-se nas atividades de compreensão escrita, nas quais o gênero cartum prevalece. A partir do cartum que inicia a unidade 8, são propostas algumas atividades que visam a sua leitura visual, ao apresentar personagens que pertencem à classe alta ou classe média e sua supervalorização dadas às marcas. Essa temática converge com uma das propostas do ILF, que se refere à conscientização sobre as relações entre globalização, inglês e (des)igualdades sociais.

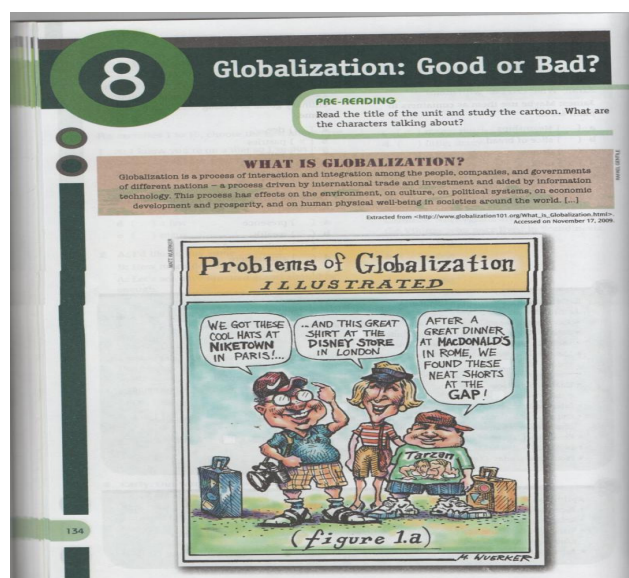


Figura 22: Texto introdutório da Unidade 8 (RICHMOND, 2010, p. 134).

Na atividade escrita, não há nenhuma associação com nenhuma perspectiva, no sentido de as produções exigirem ou não aderência as normas gramaticais do falante nativo. A atividade solicita que os alunos

listem produtos alimentícios ou objetos de outros países, a partir de uma pesquisa.

A aproximação com o sotaque do falante nativo norte-americano e a norma padrão estão presentes na produção e compreensão oral e na sistematização gramatical da unidade.

Não há indícios de sensibilização intercultural. A maioria das ilustrações são associadas a personagens do Círculo Interno, embora os personagens sejam apresentadas não com o propósito de enaltecer sua cultura e ideologia, mas como forma de proporcionar reflexão crítica de suas atitudes, conforme o texto introdutório dessa unidade.

Da mesma maneira que apresentei em outras coleções, segue quadro sobre as ocorrências das perspectivas do ILE x ILF do *Upgrade*, volume 1:

Quadro 12 - Categorização das unidades do *Upgrade*

	1	2	3	4	5	6	7	8
CE	ILE	ILE/ILF	ILE/ILF	ILE/ILF	ILE/ILF	ILE/ILF	ILE/ILF	ILE/ILF
PE	ILE	ILE	NDA	ILE	ILE	ILE	ILE	NDA
PCO	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE
SG	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE	ILE
SI	ILE	NDA	NDA	ILF	ILF	NDA	ILE/ILF	NDA
RS	ILE	ILF	ILF	ILE/ILF	ILF	ILE	ILF	ILF

De acordo com a verificação dessas ocorrências, a perspectiva do ILE também foi contemplada na referida coleção, conforme apresentado nesse quadro, pois do total de 48 categorizações, 26 se enquadraram como ILE, 7 como ILF, 9 como tanto um quanto outro e 6 não permitiram classificação.

Após empreender as análises, observei que a perspectiva do ILE prevalece nas coleções selecionadas, embora algumas atividades e objetivos gerais direcionem para uma perspectiva ILF ou ILE/ILF, conforme já apresentado.

As ocorrências da perspectiva ILF se deram principalmente na sensibilização intercultural, atendendo aos objetivos propostos pelas coleções, embora ainda com enfoque de associação a aspectos superficiais e estereotipados, como datas comemorativas, por exemplo.

As atividades que evidenciaram ambas as perspectivas encontraram-se, principalmente, na compreensão escrita, com textos que contemplaram a norma padrão e na variedade norte-americana e com temáticas de interesse global.

As atividades de produção escrita, produção e compreensão oral e atividades gramaticais contemplaram a perspectiva do ILE, sendo poucas que abriram espaço para a perspectiva ILF ou ILE/ILF. Isto sugere que aspectos formais da língua têm prevalecido nas coleções, não obstante a recomendação de contemplarem a diversidade linguística do inglês. Essa diversidade foi interpretada como a inserção de textos com temas de interesse geral, sobre diferentes países e com personagens de diferentes nacionalidades.

Alguns textos e ilustrações apresentaram aspectos da diversidade cultural de outros povos, mas no que concerne às variedades outras da língua inglesa, essas não foram apresentadas. As variedades que predominam nos livros didáticos analisados são a do falante nativo norte-americano ou britânico, embora haja algumas recorrências da variedade do inglês australiano.

A diversidade textual nos volumes analisados se mostra por meio de textos informativos, de cunho científico, reportagens, trecho de um romance, resenha de um livro, tirinhas, poemas, citações, lista de conselhos, carta enviada a uma coluna de jornal. No que diz respeito aos temas, a maioria dos textos podem ser considerados temas de alcance global e que propõem reflexões sobre a vida contemporânea, o meio ambiente e sobre outras culturas.

Já em relação à inteligibilidade e atividades que envolvem a pragmática foram pouco encontradas nas coleções, visto que na coleção *Upgrade*, por exemplo, “ênfata mais habilidades de leitura e escrita do que habilidades de compreensão e produção oral” (RICHMOND, p. 8, 2010). Assim, restaria ao professor disponibilizar aspectos salientados pela perspectiva do

ILF, como forma de desmistificar que devemos falar do mesmo jeito que o falante nativo, o que poderia promover um pouco mais de confiança em nossos aprendizes.

No que concerne aos objetivos gerais das coleções didáticas, foram propostas o desenvolvimento crítico do aluno diante de seu contato com textos e sua realidade, além de propor o reconhecimento das variedades de língua inglesa e de culturas diversas. No entanto, a análise revelou que a ideologia do falante nativo está implícita nos livros didáticos, seja por meio de frases ou diálogos em textos ou em exercícios, ou por meio dos recursos semióticos, como ilustrações e fotografias, corroborando o que afirma Gray (2010).

No entanto, ressalvo a necessidade de estudo mais ampliado para poder tirar conclusões mais consistentes, como por exemplo, propor a análise de outros volumes, pois analisei apenas os primeiros volumes das coleções propostas para esta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivada pelas discussões de estudiosos do ILF, busquei nesta pesquisa verificar se essa perspectiva teria encontrado espaço em três coleções de livros didáticos selecionados pelo PNLD 2012 para o ensino médio. Para isso, elaborei uma lista de verificação, aplicada às unidades do volume 1 das coleções *English for All*, *On Stage* e *Upgrade* (2010). Essa primeira aproximação à análise de livros didáticos sensíveis às reconfigurações do inglês no mundo contemporâneo revelou que ocorre um movimento no sentido de promover maior sensibilização intercultural por meio do aprendizado dessa língua, ainda que sob um enfoque estereotipado de cultura. Temas que sugerem usos do inglês para além dos Estados Unidos e Inglaterra são sinal de que coexistem o desejo de desterritorializar o inglês e a aderência às normas gramaticais das variantes de prestígio.

A partir dos resultados obtidos das análises daquelas três coleções didáticas, verifiquei que a perspectiva ILE ainda ocorre de maneira significativa, apesar de haver algumas ocorrências associadas à perspectiva do ILE/ILF, que sugerem iniciativas do diálogo entre essas duas perspectivas, (SIFAKIS, 2014) e poucas relacionadas somente à perspectiva do ILF.

As leituras possibilitadas pela realização desta pesquisa me permitiram conhecer as controvérsias em torno do ILF e vislumbrar a complexidade do ensino dessa língua hoje. No que se refere aos livros didáticos, é importante pensar como a língua inglesa tem sido contemplada neles. Se por um lado o LD abrange aspectos positivos, sendo um suporte ao professor, por outro, pode promover um fortalecimento no mito da cultura, na ideologia e na variedade linguística do falante nativo, além de ressaltar uma realidade de “faz-de-conta” transmitida seja por escolhas lexicais e gramaticais (DENDRINOS, 1992), ou por meio dos recursos semióticos e temas, que retratam a ideologia do falante nativo (GRAY, 2010). , No caso dos livros didáticos analisados, essa realidade foi representada, em grande parte, por pessoas de cor branca, associadas com a classe média e com profissões bem remuneradas. Nesse sentido é importante destacar também o que Siqueira (2012), questiona em de seus estudos: “Se o inglês está no mundo, onde está

o mundo nos materiais didáticos de inglês?”, diante da representação de uma realidade distante do aprendiz inserida no “mundo plástico” dos livros didáticos (PRODOMOU, 1988; SIQUEIRA, 2010, 2012).

Se livros didáticos são propulsores de mudanças, para que a perspectiva ILF encontre lugar no ensino será preciso que estes procurem problematizar a normatividade padronizadora das interações que desconsideram a diversidade linguística expressa em inglês. Por outro lado, professores podem engajar-se em análises que contemplem crítica ao livro didático a partir das ideologias que os sustentam (GRAY, 2010; LITTLEJOHN, 2012), considerem o mundo real dos aprendizes, distanciando-se da hegemonia cultural e do falante nativo para promover uma postura crítica nos aprendizes, por meio de diferentes pontos de vistas e valores.

Com relação à lista de verificação, procurei abranger critérios organizadores que utilizei para descrever e analisar como os textos e as atividades sugeridas foram solicitados e qual perspectiva de ensino de inglês e de que maneira estava contemplada nos livros didáticos. Embora os livros didáticos avaliados e indicados pelo PNLD não sejam feitos para se pensar numa perspectiva ILF, mesmo assim percebi alguns pontos de contato das perspectivas ILE/ILF, por conta da análise minuciosa que procurei empreender por meio dessa lista, e também, pelas iniciativas que observei no Guia PNLD 2012, em especial, àquelas perguntas que incidem, mesmo que indiretamente, com a perspectiva do ILF. Além disso, estou consciente de que outras opiniões sobre a lista elaborada por mim possam propor sua revisão, modificação ou ampliação, conforme procurei fazer, ao observar a lista de Oliveira (2010), que também serviu de inspiração para a lista de verificação desta dissertação e que me fez repensar nos elementos que a constituiriam.

No que se refere às contribuições desse trabalho, apesar de não abranger significativamente um número de coleções, espero ajudar na divulgação sobre pesquisas do Inglês como Língua Franca, suas implicações no ensino de inglês e também (tentar) promover uma postura mais crítica para os professores de língua inglesa, e também, em relação à minha prática docente.

Também acredito que poderíamos promover aos nossos aprendizes o conhecimento das outras variedades da língua inglesa e da forma

que elas são utilizadas para se alcançar a significação, além de abrir espaço à sensibilização intercultural, no sentido de não apenas privilegiarmos informações superficiais, como datas comemorativas ou questões que levem a algum tipo de estereótipo. Atividades que promovam a pragmática da língua inglesa, envolvendo contextos comunicativos diversos, poderiam ser contempladas nos livros didáticos, como forma de ajudar nossos alunos a perderem o medo de “errar” ao falar em inglês, e também, como forma de valorizar sua identidade e sua cultura, embora exista um conflito cultural e ideológico na aprendizagem desse idioma (FERNANDEZ; FOGAÇA, 2009).

REFERÊNCIAS

- AKBARI, R. Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. **ELT Journal**, Vol. 62, No. 3, Oxford University Press, July 2008, p.276-283.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Língua além de cultura ou além da cultura, língua?** Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J. C. & SANTOS, P. Tópicos em Português Língua Estrangeira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p.209-215.
- _____. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- AUN, E.; MORAES, M. C. P. de; SANSANOVICZ, N. B. **English for all**. Volume 1. São Paulo: Saraiva, 2010.
- BATISTA, A. A. G.. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Coleção Histórias de Leitura, Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 2002.
- BAYYURT, Y.; AKCAN, S. (eds.). **Current perspectives in pedagogy for ELF**. De Gruyter Mouton, 2015.
- BECKER, M. R. O ensino de pronúncia na era do ELF: uma experiência no NAP-UFPR. **Anais do III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas** (III CLAFPL), 2010. p. 507-519.
- BERNS, M. et al. Perspectives on English as a lingua franca. In: HOFFMAN, T.; SIEBERS, L. (Ed.). **World englishes**: problems, properties and prospects. Amsterdam: John Benjamins, 2009. p. 369-384.
- _____. English as a lingua franca: a conversation with Margie Berns. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes, 2011. p. 293-303.
- BOHN, H.I. The educational role and status of English in Brazil. **World Englishes**, vol. 22, n. 2, 2003. p. 159 – 172.
- BORDINI, M.; GIMENEZ, T. Estudos sobre inglês como lingua franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum**: Estudos da Linguagem, v.17, n.1, 2014, p. 10-43.

- CANAGARAJAH, S. Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. **The Modern Language Journal**, 2007.
- COGO, A.; DEWEY, M. **Analysing English as a Lingua Franca – A Corpus-driven Investigation**. London: Continuum, 2012.
- CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom. In: HINKEL, E. (Ed.). **Culture and second language teaching and learning**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1999, p. 196-219.
- CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: CUP, 1997.
- DASCAL, M. The relevance of misunderstanding. In: DASCAL, M, (ed.). **Dialogue – An interdisciplinary approach**. Amsterdam: J. Benjamins, 1985.
- DENDRINOS, B. **The EFL textbook and ideology**. Athens, Greece: Grivas, 1992.
- DEWEY, M. English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 17, n. 3, p. 332-354, 2007.
- _____.; GIMENEZ, T. Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. **Boletim - Centro de Letras e Ciências Humanas (UEL)**, v. 57, p. 167-182, 2009.
- _____. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum**. Language and Culture Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, Apr.-June, 2013.
- ERLING, E. J. The many names of English: a discussion of the variety of labels given to the language in its worldwide role. **English Today**, Cambridge, v. 21, n. 1, p. 40-44, 2005.
- FERGUSON, G. Issues in researching English as a lingua franca: a conceptual enquiry. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 19, n. 2, p. 117-135, 2009.
- FERNANDEZ, C.M; FOGAÇA, F. C. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. **Linguagem & ensino**, Pelotas, v. 12, n.1, p. 195-225, jan./jun. 2009.
- FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality On “lingua franca” English and conversation analysis. **Journal of Pragmatics** , 26, p. 237–59, 1996.
- FRIEDRICH, P. M. When Five Words Are Not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. **International Multilingual Research Journal**, 2010, p. 20 -30.

GIMENEZ, T. Antes de Babel: inglês como língua franca global. In: ENCONTRO DE LETRAS: LINGUAGEM E ENSINO - ELLE, 7., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: UNOPAR, 2009. p. 1-10.

_____; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____; EL KADRI, CALVO, L. C. S.; SIQUEIRA, S.; PORFIRIO, L. Inglês como Língua Franca: desenvolvimentos recentes. ELF7. (no prelo).

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais. **RAE**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, 1995.

GRAY, J. The ELT coursebook as cultural artifact: how teachers censor and adapt. **ELT Journal**, Volume 54/3, July 2000.

_____. The global coursebook in English language teaching. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. **Globalization and language teaching.** London: Routledge, 2001, p.151-167.

_____. **The construction of English: Culture, consumerism and promotion.** Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.

_____. The branding of English and the culture of the New Capitalism: representations of the world of work in English Language textbooks. **Applied Linguistics**: 31/5: 714–733 _ Oxford University Press, 2010.

_____. (Ed.). **Critical perspectives on language teaching materials.** Palgrave Macmillan, 2013.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

HALL, G. **Exploring English Language Teaching: Language in Action.** London: Routledge, 2011.

HELD, D.; MCGREW, A.; GOLDBLATT, D.; PERRATON, J. **Global transformations: politics, economics and culture.** Cambridge: Polity Press, 1999.

HEWINGS, M. The interpretation of illustrations in ELT materials. **ELT Journal**, Volume 45/3 July 1991.

HOLDEN, S.; ROGERS, M. **O ensino da língua inglesa.** 2 ed. São Paulo: SBS Editora, 2002.

HOUSE, J. (1999). Misunderstanding in intercultural communication. Interactions in English as lingua franca and the myth of mutual intelligibility. In

GNUTZMANN, C. (Ed.) **Teaching and learning English as a global language**. Tübingen: Staußenburg, 1999. p. 72-88.

_____. Developing pragmatic competence in English as a lingua franca. In KNAPP, K.; MEIERKOD, C.(eds.). **Lingua franca communication**. Frankfurt: Peter Lang, 2002. p. 245-267.

HYDE, M. The teaching of English in Morocco: the place of culture. **ELT Journal** 48/4: 295-305, 1994.

ILLÉS, É. Something old, something new – coursebooks for teaching ELF. In: BAYURT, Y.; AKCAN, S. (Ed.). **ELF5: Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca**. Istanbul, 2013.

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

_____. A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an International Language. **Applied Linguistics**, 2002, 23, p. 83-103.

_____. The historical, social and political context. In: JENKINS, J. **World Englishes: a resource book for students**. London: Routledge, 2003.

_____. Current perspectives on teaching world English and English as a lingua franca. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006.

_____. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

_____. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. In: HOFFMAN, T.; SIEBERS, L. (Eds). **World Englishes – problems, properties and prospects**. Amsterdam: John Benjamins, 2009, p. 368-384.

_____; COGO, A.; DEWEY, M. State-of-the-art article: review of developments in research into English as a lingua franca. **Language Teaching**, Cambridge, v. 44, n. 3, p. 281-315, 2011.

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

KIRKPATRICK, A. Which model of English: native speaker, nativized or lingua franca? In: RUBDY, R.; SARACENI, M. (eds.) **English in the world: global rules, global roles**. London, Continuum, 2006, p. 71-83.

_____. **World Englishes: implications for international communication and English language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

KRAMSCH, C. The privilege of the intercultural speaker. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). **Language learning in intercultural perspective**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 16-31.

_____. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, RS: Educat, 2001.

_____. Teaching English as a multinational language: **The Linguistic Association of Korea Journal**, Seul, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002.

LEVINSON, S. Activity types and language. In: DREW, P.; HERITAGE, J. (eds.), **Talk at Work: Interaction in Institutional Settings** (p. 66–100). Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

LEZNYAK, A. **Communication in English as an international Lingua Franca: An exploratory case study**. Norderstedt: Books on Demand, 2004.

LITTLEJOHN, A. Language teaching for the future. In: **Shaping our Future: Proceedings of the 7th ELI-COS Conference**. Sydney, Australia: ELICOS, 2001. Retrieved from www.AndrewLittlejohn.net

_____. **Language teaching materials and the very (big) picture**. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2012, Vol. 9, Suppl. 1, pp. 283 – 297.

MARQUES, A. **On Stage** – Volume 1. São Paulo: Ática, 2010.

MATSUDA, A. Representation of users and uses of English in beginning Japanese EFL textbooks. **JALT Journal**, 24(2), 182–200, 2002.

_____. Negotiating ELT assumptions in EIL classrooms. In: J. Edge (ed.), **(Re)Locating TESOL in an Age of Empire**. Hampshire: Palgrave MacMillan, 2006. p. 158–70.

McKAY, S.L. Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELF assumptions. **International Journal of Applied Linguistics**, vol. 13, n. 1, 2003.

_____. EIL curriculum development. In: RUBDY, R.; SARACENI, M. (Org.). **English in the world** – Global rules, global roles. Londres: Continuum, 2006, p. 114-129.

_____; BOCKHORST-HENG, W. **International English in its sociolinguistic contexts: towards a socially sensitive EIL pedagogy**, New York/London: Routledge, 2008.

McLUHAN, M. **Understanding Media**. Gingko Press, 1964, 2003.

MEEUWIS, M. **Leniency and testiness in intercultural communication:** Remarks on ideology and context in interactional sociolinguistics. *Pragmatics* 4(3):391–408, 1994.

MEIERKORD, C. **Englisch als Medium der interkulturellen Kommunikation. Untersuchungen zum non-native-/non-native speaker**—Diskurs. Frankfurt/Main: Lang. 1996.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

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.

O'REGAN, J. P. English as a Lingua Franca: An Immanent Critique. **Applied Linguistics**. First published online: January 15, 2014.

ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças.** São Paulo, Brasiliense, 2006.

PAIVA, V. L. M. de O. Ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.31-38.

_____. **História do material didático.** Disponível em <www.veramenezes.com/historia.pdf> Acesso em Jan. 2015.

PARK, J. S.; WEE, L. A practice-based critique of English as a lingua franca. **World Englishes**, Oxford, v. 30, n. 3, p. 360-374, 2011.

_____. English as a Lingua Franca: lessons for language and mobility. **Multilingual Margins**, 2014, 1(1): 53—73.

PEREIRA, A. L. Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: discursos gendrados e suas implicações para o ensino. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 48(1): 53-69, Jan./Jun. 2009.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism.** Oxford: Oxford University Press, 1992.

PRODOMOU, L. English as cultural action. *ELT Journal*, Oxford University Press, Oxford, v. 42, n. 2, p. 73-83, Apr. 1988.

_____. Is ELF a variety of English? **English Today**, Cambridge, v.23, n.2, p. 47-53, 2007.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p. 39-46. (Estratégias de Ensino, 11).

_____. O “World English”- Um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M. S. (Org.). **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 45-57. 2011.

_____. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012.

RAMPTON, M. B. H. Displacing the “native speaker”: expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, v. 44, n. 2, p. 97-101, 1990. _____. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

RICHMOND. **Upgrade**. Volume 1. AGA, Gisele (Ed.) São Paulo: Editora Richmond. 2010.

RITZER, G. **The McDonaldization of society**. Los Angeles: Sage Publications, 1993.

_____. **The McDonaldization of society**. 20th anniversary edition (7th ed.) Los Angeles: Sage Publications, 2012.

RODRIGUES, D. de S. **O tratamento da variação linguística em livros didáticos de língua inglesa**. 2005. 82 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

ROZENFELD, C.C.F. **Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira**. 197f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, 2007.

RUBDY, R.; SARACENI, M. (Org.). **English in the world** – Global rules, global roles. Londres: Continuum, 2006.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, 534 p.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

_____. A description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, 11(2), 2001.

_____. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 24, p. 209-239, 2004.

_____. English as a Lingua Franca. **ELT Journal**, London, v. 59, n. 4, p. 339-341, 2005.

_____. English as a Lingua Franca in the Expanding Circle: what it isn't. In: RUBDY, R.; SARACENI, M. (Org.). **English in the world** – Global rules, global roles. Londres: Continuum, 2006. p. 40-50.

_____. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Ed. OUP, 2011.

SEWELL, A. English as a lingua franca: ontology and ideology. **ELT Journal**, Volume 67/1 January 2013, Oxford University Press.

SHOEMAKER, A. Regionalismo e identidade cultural: o inglês como língua internacional. Trad. da Prof^a Dr^a. Maria Helena Menegotto Pozenato da Universidade de Caxias do Sul. **Antares**, Caxias do Sul, v. 3, n. 5, p. 20-37, jan./jun. 2011.

SIFAKIS, N. The education of teachers of English as a lingua franca: a transformative perspective. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 17, n. 3, p. 355-375, 2007.

_____. Towards a transformative ELF-Aware education: challenges and opportunities for teaching, learning and teacher education. Palestra proferida na **7th International Conference of English as a lingua franca**, Atenas Grécia, 06 set. 2014.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional**: por uma pedagogia intercultural. 2008. 361 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2008.

_____. O papel do professor na desconstrução do “mundo plástico” do livro didático de LE. In: ASSIS-PETERSON, A. A. de; BARROS, S. M. (Org.). **Formação crítica de professores de línguas**: desejos e possibilidades. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. p. 225 – 253.

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

_____ ; ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2011.

_____. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012.

SILVA, J. M. **Implicações culturais e didáticas do inglês como língua internacional**: o livro didático. 2012, 226 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SMITH, L. English as an international auxiliary language. **RELC Journal**, v. 7, n. 2, p.38-43, 1976.

SOARES, R.P. **Compras governamentais para o Programa Nacional do Livro Didático**: uma discussão sobre a eficiência do governo (Texto para discussão Nº 1307). Brasília: IPEA, 2007.

SUNG, C. C. M. English as a Lingua Franca and English language teaching: a way forward. **ELT Journal Volume**, 67/3 July 2013. p. 350-353.

TAKAHASHI, R. An analysis of ELF-oriented features in ELT coursebooks. **English Today**, 117, United Kingdom, v. 30, n. 1, 2014.

TILIO, R. C. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. Volume VII. Número XXVI. Jul/Set 2008.

TOMLINSON, B. A Multi-dimensional approach to teaching English for the world. In: RUBDY, R.; SARACENI, M. (Org.). **English in the world** – Global rules, global roles. Londres: Continuum, 2006. p. 130 – 150.

_____. Materials development for language learning and teaching. **Language Teaching**, vol. 45, 2012. p. 143 – 179.

_____; MASUARA, H. Materials development for language learning: principles of cultural and critical awareness. In: **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Volume VIII Número XXX Jul-Set 2009.

WAGNER, J.; FIRTH, A. Communication strategies at work. In: KELLERMAN, E.; KASPER, G. **Advances in research on communication strategies**. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 323 - 344.

YANO, Y. The future of English: beyond the Kachruvian three circle model? In: MURATA, K; JENKINS, J. **Global Englishes in Asian Contexts – current and future debates**. Palgrave Macmillan, 2009, p. 208-225.

ANEXOS

ANEXO A

Lista de checagem de livros didáticos proposta por Oliveira (2010)

ASPECTOS INTERCULTURAIS
As atividades do livro refletem as características culturais de vários grupos sociais? Quais?
As perspectivas políticas, religiosas, e ideológicas de outros grupos sociais são levadas em consideração? Quais?
As atividades do livro apresentam estereótipos culturais/raciais/de gênero? Quais? (Caso a resposta seja SIM, e haja uma quantidade muito grande de estereótipos vale a pena ponderar a adoção do material.)
Existem atividades que fazem menção à cultura do aluno? De que forma?
As atividades levam o aluno a refletir sobre semelhanças e diferenças entre as culturas de forma não avaliativa? De que forma?
As atividades ajudam o aluno a desenvolver tolerância e empatia em relação ao outro? De que forma?
Existem atividades que permitem ao aluno fazer observações etnográficas? De que forma?
VARIEDADES DE LÍNGUA INGLESA
No componente de áudio/video, falantes de países onde a língua inglesa não é a língua materna estão representados? Quantos?
É possível identificar os falantes pelo sotaque? Como?
Existem textos que discutem o uso da língua inglesa no mundo? Quantos?
As atividades de pronúncia permitem ao aluno utilizar sua variedade de inglês? Como?
Existe um modelo de falante nativo subliminar? (eg., existe uma seção para a prática de pronúncia exibindo um modelo do falante americano/inglês).
As atividades de pronúncia e audição encorajam o aluno a valorizar a sua maneira de falar a língua de forma inteligível? Como?

APÊNDICES

APÊNDICE A

Lista de verificação da coleção didática *English for All* (volume 1)

Quadro 13 - Número e identificação da unidade: **UNIT 1: *English around the world***

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Textos: artigo acadêmico e mapa. Perguntas de compreensão do texto <i>Why do we teach English?</i> em português. Perguntas em inglês sobre o mapa dos países onde se fala inglês.	✓	✓	
Atividades de produção escrita	Preencher ficha de cadastramento em um site.	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	Para a realização desta atividade, é proposto aos alunos que levem imagens de pessoas que eles admirem, como atletas, políticos, celebridades, etc. São sugeridos modelos de perguntas sobre seu nome completo, de onde é e qual é sua língua nativa. As atividades de áudio abrangem a leitura do texto introdutório da unidade e um exercício composto de três questões alternativas, a partir de uma informação sobre etiqueta social (como se apresentar, usando o primeiro nome e o sobrenome).	✓		
Sistematização gramatical	Dois exercícios de completar lacunas, nas quais os estudantes precisam encaixar opções aleatoriamente dispostas.	✓		
Sensibilização intercultural	Embora dois países sejam apresentados além dos do Círculo Interno (Brasil e Tailândia), não há atividades que conduzem o professor e os alunos à uma reflexão de outras culturas. O texto em questão serve mais para adequar as frases dadas para serem completadas nas lacunas de forma adequada.	✓		
Recursos semióticos	Representações de personagens com nacionalidades diversas, com seus trajes típicos, que servem mais para ilustrar exercícios de completar lacunas.	✓		

Quadro 14 - Número e identificação da unidade: **UNIT 2: Celebrating special dates**

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Textos: artigos informativos. Perguntas de compreensão do texto: <i>Parintins Folklore Festival, Day of the Dead in Mexico, What is prom night?</i> , em inglês. Perguntas em português sobre o texto <i>What is the origin of celebrating New Year's Eve?</i>	✓		
Atividades de produção escrita	Exercícios de completar com palavras/frases indicadas ou a partir de modelos, de acordo com a norma culta; elaboração de uma tabela com as datas especiais ou eventos dos próximos meses.	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	Na seção <i>Language in Use, Part C</i> , pede-se para completar os diálogos, tendo como referência um exemplo, e também a lista de números ordinais e as datas, na seção <i>Grammar Reference</i> . As datas são apresentadas no formato britânico e americano, na maneira formal. As respostas sugeridas aos exercícios também são sugeridos a serem escritos na maneira formal, optando por uma das variedades. São sugeridas modelos de perguntas, por exemplo: <i>"When is your sister's birthday?"</i> ; <i>"When is your father's birthday?"</i> para que os alunos também completem em uma tabela a data de aniversário dos membros da família de seus colegas. Um modelo informal é apresentado. Exemplo: Mother- 03/25; sister -12/05. As atividades de áudio abrangem a leitura dos textos 1,2, 3 e 4 e um exercício composto de três questões alternativas, a partir de uma informação sobre o <i>Valentine's Day</i> .l (como se apresentar, usando o primeiro nome e o sobrenome).	✓		
Sistematização gramatical	As datas são apresentadas nas variedades norte-americana e britânica. No exercício, pode-se optar por uma das variedades.	✓		
Sensibilização intercultural	A recorrência a outras culturas se dá principalmente no que diz respeito às datas comemorativas de falantes bilíngues do inglês e as de falantes do círculo interno.	✓		
Recursos semióticos	Ilustrações de festividades no Brasil, no México e nos Estados Unidos. Famílias tradicionais são representadas também.	✓		

Quadro 15 - Número e identificação da unidade: **UNIT 3: Reading comics**

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Textos: história em quadrinhos e artigo informativo. Perguntas em inglês sobre o texto <i>Calvin and Hobbes</i> e perguntas em inglês e em português do texto <i>A brief introduction to Japanese comic</i> .	✓		
Atividades de produção escrita	Os alunos são solicitados a elaborar uma tirinha animada, com o uso de dicionário. Exercícios de cruzadinha, de completar as lacunas e ordenar diálogos na ordem correta também são solicitados.	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	Na seção <i>Communicative Activity</i> os alunos deverão escrever numa tira de papel uma ação entre as que foram apresentadas durante a unidade. Pedese que perguntem ao colega "What am I doing?" e o colega deverá tentar adivinhar qual é a ação escrita no papel, no tempo do <i>Present Continuous</i> . As variedades da língua inglesa não são especificadas no enunciado do exercício.	✓		
Sistematização gramatical	Dois exercícios para completar as frases em tirinhas e ordenar diálogos.	✓		
Sensibilização intercultural	Na seção <i>Thinking about the Text</i> , é solicitado aos alunos mencionarem outras histórias em quadrinhos que conhecem, abrangendo as do Brasil e de outras nacionalidades também. No texto 2, são apresentadas as diferenças entre os personagens dos <i>comics</i> norte-americanos, que são representados por heróis, e os personagens dos mangás, que normalmente são representados por personagens com olhos grandes e bocas pequenas. A forma de ler os <i>comics</i> e os mangás também é referido nesse texto.		✓	
Recursos semióticos	Representações de personagens de história em quadrinhos.	✓		

Quadro 16- Número e identificação da unidade: **UNIT 4: *Living abroad***

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Textos: artigos informativos. Perguntas em inglês dos textos <i>Living with two different cultures</i> e <i>Study abroad handbook</i> .	✓		
Atividades de produção escrita	Os alunos são solicitados a escrever um email a um amigo/a. Pedem-se aos alunos que se imaginem como se fossem norte-americanos e tivessem hospedando alguém do Brasil.	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	Perguntas relacionadas à rotina dos estudantes são sugeridas, na norma culta e na variedade do falante nativo. Pedem-se para que os alunos façam perguntas entre si e marquem com um X as expressões adverbiais respondidas pelos seus colegas: <i>Once a week; Twice a week; Three times a week; More</i> .	✓		
Sistematização gramatical	Um exercício de completar lacunas, nas quais os estudantes precisam encaixar opções aleatoriamente dispostas e um exercício de marque X.	✓		
Sensibilização intercultural	O relacionamento familiar sob a ótica vietnamita e sua adaptação à cultura norte-americana, e transição o estranhamento dos amigos norte-americanos diante dessa cultura e o choque cultural de um estudante estrangeiro no Brasil, por exemplo, estão presentes em dois textos dessa unidade. Outros textos em exercícios de completar mencionam alguns aspectos da cultura norte-americana, abrangendo família, namoro e casamento e educação. No final da unidade há uma seção denominada <i>Project 1</i> , na qual pedem-se aos alunos escolham um país e pesquisem sobre sua educação, religião, comidas típicas, roupas, datas comemorativas, turismo e principais atividades econômicas. É sugerido que esta pesquisa seja apresentada em forma de cartaz ou de seminário.	✓		
Recursos semióticos	Representações de personagens de uma família vietnamita e outros que se associam aos falantes nativos.	✓	✓	

Quadro 17 - Número e identificação da unidade: **UNIT 5: Talking about privacy**

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Textos: artigos informativos e introdução de livro. As perguntas de compreensão dos textos <i>Lack of privacy</i> e <i>A trillion points of data</i> estão em português e em inglês e as perguntas do texto <i>1984</i> estão em inglês.	✓	✓	
Atividades de produção escrita	É solicitado aos alunos escrever um e-mail ao editor de uma revista.	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	É sugerida uma atividade com 5 perguntas em inglês, relacionadas à sua privacidade em relação à emails, fotos, etc. Os alunos são solicitados a responderem apenas <i>Yes</i> ou <i>No</i> , marcando com um X sua resposta	✓		
Sistematização gramatical	Dois exercícios de relacionar frases às figuras e de ordenar diálogos.	✓		
Sensibilização intercultural	Não encontrado.		✓	
Recursos semióticos	Personagens fictícios, em ambiente de trabalho e lazer, com celulares, computador.	✓		

Quadro 18 - Número e identificação da unidade: **UNIT 6: Peace activists**

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Textos: biografia e capas de revista. Perguntas de compreensão do texto em português e em inglês <i>Mahatma Gandhi</i> e perguntas em inglês do texto <i>Three important leaders</i> .	✓	✓	
Atividades de compreensão escrita	É solicitado que os alunos escrevam um parágrafo para se candidatarem a uma vaga de emprego.	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	Um modelo é sugerido para que os alunos façam perguntas uns aos outros, na norma padrão do falante nativo	✓		
Sistematização gramatical	Um exercício de completar lacunas, nas quais os estudantes precisam encaixar opções aleatoriamente dispostas e um exercício de sublinhar a resposta correta para cada pergunta.	✓		
Sensibilização intercultural	Textos que abordam a luta da Índia pela sua independência, igualdade de direitos entre brancos e negros nos Estados Unidos. Algumas perguntas são propostas na seção <i>Thinking about the text</i> , no que se refere às atitudes de Ghandi e outros líderes pacifistas, seus objetivos e meios utilizados para alcançar uma meta em suas campanhas.		✓	

Quadro 19 - Número e identificação da unidade: **UNIT 7: Olympic Games**

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Texto: artigos informativos. Perguntas de compreensão em inglês e em português dos textos <i>How much faster?</i> e em inglês do texto <i>Paralympics and Special Olympic World Games</i> .	✓		
Atividades de produção escrita	Escrever um <i>e-mail</i> a um canal de TV sugerindo uma reportagem sobre seu atleta favorito.	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	Modelos de perguntas e respostas sobre os esportes favoritos são sugeridos. O segmento de áudio apresenta uma entrevista com Ayrton Sena.	✓		
Sistematização gramatical	Um exercício de completar lacunas, nas quais os estudantes precisam encaixar opções aleatoriamente dispostas e de acordo com as figuras (profissões).	✓		
Sensibilização intercultural	Não encontrado.			✓
Recursos semióticos	Representações de personagens de alguns ícones da literatura inglesa (Hamlet) e da música norte-americana (Michael Jackson); outros são ilustrados por meio de algumas profissões: médico, nutricionista, fisioterapeuta, professor, ator, engenheiro, advogado, gerente, cabeleireiro, enfermeira, cantor, garçom e dançarino.	✓		

Quadro 20 - Número e identificação da unidade: **UNIT 8: Enjoying reading**

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Textos: extrato de um romance e crítica literária. Perguntas de compreensão em inglês e em português do excerto do romance <i>The Great Gatsby</i> e perguntas em inglês do texto <i>The Great Gatsby – A review</i> .	✓		
Atividades de produção escrita	É solicitada a composição de um parágrafo, na qual o aluno irá recomendar um livro que leu e gostou, seguindo um pequeno roteiro. Essa composição poderá ser escrita em um <i>blog</i> escolar.			✓
Atividades de produção e compreensão oral	A partir de alguns itens sugeridos, é solicitado ao aluno escrever e ler para a classe um parágrafo de um livro que mais gostou de ler. Os alunos também poderão discutir sobre os livros lidos.	✓		
Sistematização gramatical	Um exercício de completar lacunas, nas quais os estudantes precisam encaixar opções aleatoriamente dispostas e um exercício de ordenar trechos de diálogos.	✓		
Sensibilização intercultural	Não encontrado.			✓
Recursos semióticos	Ilustrações dos atores Mia Farrow e Robert Redford, em uma das cenas do filme <i>The Great Gatsby</i> (1974), baseado no romance de F. Scott Fitzgerald, uma foto do mesmo autor com sua esposa e filha e uma foto de perfil Fitzgerald, lendo um livro.			

Quadro 21 - Número e identificação da unidade: **UNIT 9: Living in different epochs**

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Textos: artigo opinativo, gráfico e mapa. Perguntas de compreensão em inglês do texto <i>Do we need to fear the future?</i> e em português do texto <i>Population aging is occurring worldwide</i> , que ilustra o gráfico e o mapa.	✓	✓	
Atividades de produção escrita	É solicitado ao aluno escrever sua opinião como se estivesse participando de um fórum na internet, a partir de uma das perguntas da atividade anterior.		✓	
Atividades de produção e compreensão oral	Pede-se para os alunos perguntarem sobre acontecimentos e invenções do século XX, a partir de 5 perguntas sugeridas. Os alunos deverão pesquisar antecipadamente os temas abordados.	✓		
Sistematização gramatical	Um exercício de completar lacunas, nas quais os estudantes precisam encaixar opções aleatoriamente dispostas. Um exercício de relacionar orações e completar lacunas.	✓		
Sensibilização intercultural	Não encontrado.			✓
Recursos semióticos	Personagens que ilustram os textos, exercícios de vocabulário e de relacionar colunas.	✓		

Quadro 22 - Número e identificação da unidade: **UNIT 10: Planning trips**

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Textos: artigos informativos. As perguntas de compreensão estão em inglês sobre os textos <i>Students with disabilities plan summer trip abroad</i> e <i>Brazil on the Web</i> .	✓	✓	
Atividades de produção escrita	Na atividade de produção escrita, é solicitado que os alunos escrevam um email convidando um(a) amigo(a) para passar as férias com eles.	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	São propostas algumas questões em inglês sobre os planos para as próximas férias, como, se você irá viajar, se irá ficar em casa, etc..	✓		
Sistematização gramatical	Um exercício de completar lacunas, nas quais os estudantes precisam encaixar opções aleatoriamente dispostas. Um exercício de relacionar frases que indicam estado com suas probabilidades. Um exercício para ordenar frase, a fim de compor um pequeno texto.	✓		
Sensibilização intercultural	Disponibilidade em aprender outras culturas e como elas lidam com a acessibilidade, e de que forma os pesquisadores norte-americanos poderão contribuir com pesquisas nessa área.		✓	
Recursos semióticos	Personagens e lugares que ilustram textos e atividades.	✓		

APÊNDICE B

Lista de verificação da coleção didática *On Stage* (volume 1)

Quadro 23 - Número e identificação da unidade: **UNIT 1: *Climate Change, Global Warming, Climate Crisis***

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Textos: texto informativo e cartum. Perguntas de compreensão em inglês do primeiro texto e em português do segundo.	✓	✓	
Atividades de produção escrita	É solicitado aos alunos que preencham um formulário da internet com seus dados, de uma instituição fictícia denominada <i>Our Planet</i> para receberem notícias via e-mail.			✓
Atividades de produção e compreensão oral	Um diálogo é apresentado e os alunos devem imaginar-se na mesma situação das personagens, revezando-se na sua leitura.	✓		
Sistematização gramatical	Traduzir e completar as locuções nominais, completar lacunas com opções aleatórias, assinalar a alternativa que corresponde a palavra em destaque.	✓		
Sensibilização intercultural	Não encontrado.			✓
Recursos semióticos	Ilustrações relacionadas ao meio ambiente e de personagens do cartum <i>El Nuevo Diario</i> , da Nicarágua.		✓	

Quadro 24 - Número e identificação da unidade: **UNIT 2 : *The Changing of the Guard***

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Texto informativo e ficha com mapa, foto e legenda, com perguntas feitas, respectivamente, em inglês em português.	✓	✓	
Atividades de produção escrita	Na atividade escrita há perguntas referentes a um pôster, cuja mensagem denota a preocupação com o aquecimento global. É solicitado também aos alunos que confeccionem um pôster contendo um título e legenda em inglês.	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	Um diálogo é sugerido para que os alunos se revezem. Pede-se para que substituam as palavras ou locuções fornecidas pelo quadro da esquerda e depois as da direita. O assunto do diálogo é sobre pinguins imperador, ursos polares e focas, aquecimento global e mudanças climáticas.	✓		
Sistematização gramatical	Completar lacunas com opções aleatórias.	✓		
Sensibilização intercultural	Não encontrado.			✓
Recursos semióticos	Fotos de pinguins, ursos polares e focas.			✓

Quadro 25 - Número e identificação da unidade: **UNIT3 : *The Tree Machine***

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Textos científicos sobre as árvores e suas funções. Perguntas de compreensão feitas, respectivamente, em inglês e em português.	✓	✓	
Atividades de produção escrita	Na atividade escrita pede-se para que os alunos escrevam sobre sua cidade natal, baseando-se no modelo da atividade de leitura e oralidade.	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	Um diálogo é sugerido para que os alunos leiam, após completá-lo com palavras entre parênteses.	✓		
Sistematização gramatical	Preencher as lacunas com as palavras/expressões entre parênteses ou com opções aleatórias, escrever frases na forma negativa.	✓		
Sensibilização intercultural	Não encontrado.			✓
Recursos semióticos	Fotos de Carl Sang e de Chico Mendes.	✓	✓	

Quadro 26 - Número e identificação da unidade: **UNIT4 : *Does the Mata Atlântica have a future?***

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Textos informativos que abordam problemas relacionados à Mata Atlântica, com perguntas em inglês e em português.	✓	✓	
Atividades de produção escrita	Baseado num cartão postal para ser completado com palavras sugeridas, é solicitado aos alunos que escrevam seu cartão postal falando sobre sua cidade.	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	Um diálogo é sugerido para que os alunos leiam e revezem-se com seus colegas. As expressões em itálico podem ser mudadas, no sentido de tornar o diálogo mais verdadeiro quanto à realidade dos aprendizes.	✓	✓	
Sistematização gramatical	Completar as perguntas, respondê-las e associá-las com a respectiva resposta.	✓		
Sensibilização intercultural	Na atividade de produção escrita, por exemplo, o personagem Paul Townsend, um amigo australiano de Bia Tomás, escreve aos seus pais falando de suas percepções em relação à idade de São Paulo e do Rio de Janeiro, não especificando seus contrastes, mas que ambas possuem várias atrações e problemas. Segundo ele, as pessoas também são amigáveis.		✓	
Recursos semióticos	A maioria das ilustrações mostram a Mata Atlântica.	✓	✓	

Quadro 27 - Número e identificação da unidade: **UNIT5: *The Father of Flight***

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Biografia e citação, com perguntas em inglês e em português.	✓	✓	
Atividades de produção escrita	Um e-mail é proposto para que os alunos respondam em inglês para uma amiga francesa, que solicita alguns dados de Santos-Dumont.	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	É apresentado um diálogo modelo, em forma de entrevista, no qual os alunos devem imaginar-se no papel de repórter ou no pioneiro da aviação, Santos-Dumont, e depois, revezarem com um colega. Em seguida, é solicitado que os alunos elaborem em inglês uma lista de perguntas a serem feitas aos seus colegas sobre a vida dele.	✓		
Sistematização gramatical	Completar lacunas com as opções aleatórias, com palavras entre parênteses e classificar palavras do texto como gerúndio, infinitivo ou substantivo.	✓		
Sensibilização intercultural	Não encontrado.			✓
Recursos semióticos	Fotos de personalidades que atuaram em diversas áreas do conhecimento, sendo enfatizada a vida e contribuições de Santos-Dumont nessa unidade.		✓	

Quadro 28 - Número e identificação da unidade: **UNIT 6: *The boy who changed the world with his music***

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Biografia e texto informativo, com perguntas em inglês e em português.	✓		
Atividades de produção escrita	A atividade consiste em completar um cartão postal com algumas palavras sugeridas.	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	Um diálogo é apresentado, em forma de entrevista, cujos personagens são o aluno e Mr. Johnson. Após ler esse diálogo, os alunos deverão alternar-se com um colega nos papéis de entrevistador e entrevistado.	✓		
Sistematização gramatical	Completar lacunas com palavras entre parênteses, relacionar colunas, fazer e responder perguntas.	✓		
Sensibilização intercultural	Não encontrado.			✓
Recursos semióticos	Fotos de Santos-Dumont, Cândido Portinari, Oscar Niemeyer, Jorge Amado, astronautas norte-americanos e Marilyn Monroe.	✓	✓	

Quadro 29 - Número e identificação da unidade: **UNIT 7: *Can you live without it?***

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Reportagem e cartum, ambos com perguntas de compreensão em inglês.	✓		
Atividades de produção escrita	É solicitado aos alunos completarem as lacunas do email com verbos fornecidos numa <i>box</i> , de acordo com a gramática prescritiva (uso do –s na 3ª pessoa do singular, por exemplo).	✓	✓	
Atividades de produção e compreensão oral	Um roteiro relacionado ao uso da internet é sugerido para que os alunos elaborem diálogos de acordo com sua realidade.	✓		
Sistematização gramatical	Relacionar colunas, completar lacunas com palavras entre parênteses, reescrever frases.	✓		
Sensibilização intercultural	Há uma referência, na atividade escrita sobre o site <i>Mozart Project</i> . No entanto, a unidade não aborda textos que refletem sobre outras culturas ou personalidades de outros círculos.			✓
Recursos semióticos	A maioria das fotos apresentam personagens utilizando as novas tecnologias.	✓		

Quadro 30 - Número e identificação da unidade: **UNIT 8: *Robots “r” us?***

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Reportagem e poema, respectivamente, com perguntas de compreensão e solicitando completar palavras com opções aleatórias.	✓	✓	
Atividades de produção escrita	A partir de exemplos no Presente Contínuo e no Presente Simples, é solicitado aos alunos que escrevam um parágrafo contando seus planos para os próximos dias e que sejam incentivados a usarem o vocabulário e as estruturas que eles já conhecem, além de trocar suas composições entre os colegas, para que um possa contribuir para o aperfeiçoamento do texto do outro.	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	É solicitado aos alunos que façam uma entrevista com seus colegas a respeito de seus planos, usando estruturas do futuro imediato (<i>Are you going to...?</i>), completando com ações sugeridas em um quadro. Respostas positivas, negativas ou incertas são apresentadas entre parênteses.	✓		
Sistematização gramatical	Exercícios para relacionar colunas e completar lacunas, com/sem palavras entre parênteses.	✓	✓	
Sensibilização intercultural	Valorização dos ícones relacionados ao falante nativo presentes em ilustrações.	✓		
Recursos semióticos	A maioria das ilustrações mostram máquinas e robôs que fizeram parte das	✓		

	produções norte-americanas. As imagens que contêm pessoas apresentam o ator Arnold Schwarzenegger, no filme <i>O Exterminador do Futuro</i> , com um balãozinho contendo a frase: "I'll be back!" (a qual também serve para exemplificar o futuro com <i>Will</i>). Outras fotos que também ilustram explicações dos pronomes reflexivos e dos pronomes que expressam reciprocidade, as quais apresentam duas mulheres que estão com pinceis em seus rostos (<i>They are painting themselves</i>), e em outra, duas crianças que estão se pintando (<i>They are painting each other/ one another</i>).			
--	---	--	--	--

Quadro 31 - Número e identificação da unidade: **UNIT 9: Eat kangaroo to "Save the Planet"**

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Reportagem e tirinha, cuja temática é a preocupação com o meio ambiente, com perguntas de compreensão em inglês e em português.	✓	✓	
Atividades de produção escrita	A atividade sugerida é que os alunos completem as lacunas de um resumo do relato feito por uma repórter australiana.	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	São propostas 6 perguntas sobre o tema da unidade, nas quais os alunos deverão dar respostas adequadas e objetivas	✓		
Sistematização gramatical	Identificar ideias por meio dos verbos modais e escolher a melhor tradução para as palavras destacadas.	✓		
Sensibilização intercultural	Texto que propõe uma reflexão sobre a diversidade cultural.		✓	
Recursos semióticos	A maioria das fotos apresentam os cangurus e a paisagem australiana.	✓		

Quadro 32 - Número e identificação da unidade: **UNIT 10: How to live a better life**

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Lista de conselhos e mensagem, com perguntas de compreensão respectivamente em inglês e em português.	✓	✓	
Atividades de produção escrita	Baseado no texto 1, pede-se para que os alunos façam uma lista semelhante, do que consideram para se ter uma vida melhor, usando as estruturas gramaticais aprendidas.	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	São sugeridas perguntas entre os alunos, de acordo com as estruturas gramaticais <i>Do you...+ ação</i> e <i>How often do you... + ação</i> . As ações estão em um quadro, relacionados aos hábitos dos alunos. Após as perguntas, é solicitado que desenhem	✓		

	uma tabela com duas colunas <i>Good Habits</i> e <i>Bad Habits</i> . Depois pede-se um revezamento das perguntas, nas quais o colega classificará as respostas dadas pelo seu interlocutor.			
Sistematização gramatical	Transcrever trechos em inglês, identificar as idéias expressas pelos verbos entre parênteses, relacionar imagens com frases.	✓		
Sensibilização intercultural	Referência ao falante nativo, atrelada aos recursos semióticos.	✓		
Recursos semióticos	Fotos de personagens dos filmes norte-americanos <i>Dançando na Chuva</i> e <i>Casablanca</i> , e de outros em atividades domésticas, de lazer e fazendo exercícios físicos.	✓		

Quadro 33 - Número e identificação da unidade: **UNIT 11: *Yes, we have bananas***

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Texto informativo e citação, com perguntas de compreensão respectivamente em inglês e em português.	✓	✓	
Atividades de produção escrita	Pede-se que os alunos completem um pôster, com as palavras mais adequadas, tendo como referência o texto principal dessa unidade.		✓	
Atividades de produção e compreensão oral	Um diálogo cujos personagens são um casal de norte-americanos, o próprio aluno (que vai ler perguntas tanto em inglês quanto em língua materna), um vendedor de frutas (que usará a língua materna) e todos (que irão falar uma frase em inglês ao final da conversação).	✓		
Sistematização gramatical	Localizar e completar locuções nominais do texto, completar lacunas com palavras entre parênteses e com opções aleatórias.	✓		
Sensibilização intercultural	Pontos positivos e negativos no Brasil são mencionados em algumas atividades e textos, como, por exemplo, o preço barato e a diversidade de bananas no Brasil e a grande quantidade de lixo jogado no meio ambiente, cujo problema pode ser resolvido com o pó das cascas das bananas.		✓	
Recursos semióticos	Personagens do sexo masculino e do sexo feminino representados, Um deles é representado pela caricatura de Groucho Marx, um dos irmãos Marx, que eram comediantes norte-americanos.	✓		

Quadro 34 - Número e identificação da unidade: **UNIT 12: *Why are we so fat?***

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
----------------------	-----------	-----	-----	-----

Atividades de compreensão escrita	Textos: cartas. Perguntas de compreensão em inglês.	✓		
Atividades de produção escrita	Pede-se que os alunos completem frases de acordo com os dados da pirâmide alimentar reproduzida nessa atividade.	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	É solicitado aos alunos que revezem os diálogos, como se estivessem participando de um programa de saúde numa rádio local, nos papéis de médico e ouvintes. As questões sugeridas são relacionadas à obesidade e suas consequências, obedecendo às normas gramaticais aprendidas. na variedade norte-americana.	✓		
Sistematização gramatical	Identificar a ideia expressa pelos verbos e completar lacunas com opções aleatórias.	✓		
Sensibilização intercultural	Na seção <i>Think about it</i> , há uma comparação entre o número de norte-americanos e brasileiros que estão acima do peso. É mencionado que a fome deixou de ser o grande problema da saúde pública do nosso país, sendo substituído pela obesidade, que também afeta 15% das crianças brasileiras.		✓	
Recursos semióticos	Fotos de alimentos saudáveis e não tão saudáveis, de pessoas praticando atividades físicas e jogando no computador.	✓		

APÊNDICE C

Lista de verificação da coleção didática *Upgrade* (volume 1)

Quadro 35 - Número e identificação da unidade: **UNIT 1: Teen matters**

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	História em quadrinhos, poemas, texto da internet, acróstico e textos informativos, todos com perguntas de compreensão em inglês.	✓		
Atividades de produção escrita	Nessa atividade os alunos são solicitados a produzirem um acróstico.	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	Ler um acróstico para a turma.	✓		
Sistematização gramatical	Respostas curtas, corrigir frases com informações erradas, escolher a alternativa correta, completar lacunas com verbos entre parênteses.	✓		
Sensibilização intercultural	Um dos trechos em atividades de complete parecem encorajar a ideologia e cultura do falante nativo: <i>I guess she prefers to save money to go to university abroad.</i>	✓		
Recursos semióticos	Fotos de personagens de tirinhas, conversando com o amigo, cantando, cumprimentando-se e num consultório de uma psicóloga.	✓		

Quadro 36 - Número e identificação da unidade: **UNIT 2: The Earth – we still care!**

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	Textos informativos com perguntas em inglês.	✓	✓	
Atividades de produção escrita	Nessas atividades os alunos são solicitados a fazerem uma lista, baseando-se em um texto anterior e acrescentarem dois novos itens. Em outra atividade, eles deverão preencher um balãozinho de diálogo.	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	Ouvir um trecho sobre aquecimento global e completar as lacunas com palavras sugeridas aleatoriamente.	✓		
Sistematização gramatical	Responder perguntas com respostas curtas, responder perguntas baseadas em uma agenda, colocar frases na ordem correta, completar lacunas com verbos no Presente Contínuo.	✓		
Sensibilização intercultural	Não encontrado.			✓
Recursos semióticos	A maioria dos personagens apresentados associam-se com projetos que visam a preservação do meio ambiente. Há também um quadro de Heitor dos Prazeres mostra personagens reunidos numa festa.		✓	

Quadro 37 - Número e identificação da unidade: **UNIT 3: Technology – Progress and Achievements**

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	- Gráfico e reportagem, com perguntas de compreensão em inglês.	✓	✓	
Atividades de produção escrita	Pede-se aos alunos para produzirem um gráfico.			✓
Atividades de produção e compreensão oral	Escutar um programa que fala sobre as regras de uso de celulares e colocar entre parênteses <i>T (True)</i> ou <i>F (False)</i> nas frases dessa atividade.	✓		
Sistematização gramatical	Relacionar palavras e expressões, completar lacunas com/sem palavras aleatórias, responder sobre você mesmo.	✓		
Sensibilização intercultural	Não encontrado.			✓
Recursos semióticos	Há referências a personagens que representam o Chile, envolvidos com as novas tecnologias.		✓	

Quadro 38 - Número e identificação da unidade: **UNIT 4: Different eras, different idols**

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
		✓	✓	
Atividades de compreensão escrita	Biografia, textos não-verbais, quadros com informações cronológicas sobre Miguel de Cervantes e a História da TV, que é escrito em língua materna. Perguntas de compreensão em inglês sobre os textos.	✓	✓	
Atividades de produção escrita	Pede-se aos alunos para reproduzirem, em língua inglesa, três fatos que eles considerarem importantes do texto sobre a História da TV.	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	Responder às perguntas sobre a vida de J. K. Rowling, autora de <i>Harry Potter</i> .	✓		
Sistematização gramatical	Completar lacunas com verbos entre parênteses, com/sem opções aleatórias, ordenar perguntas e relacioná-las às respostas.	✓		
Sensibilização intercultural	Referência às obras de Tarsila do Amaral, artista brasileira, as quais permitem uma reflexão sobre os temas abordados, relacionados à sociedade e à cultura de uma época.		✓	
Recursos semióticos	Há referências a personalidades brasileiras, como Tarsila do Amaral, Cecília Meireles e Vinícius de Moraes, e ilustrações de personalidades de outros círculos, como o alemão Van Gogh, o norte-americano Zac Efron e o espanhol Miguel de Cervantes, por meio de sua obra <i>Don Quixote de La Mancha</i> .	✓	✓	

Quadro 39 - Número e identificação da unidade: **UNIT 5: Urban Tribes**

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	- Artigo e entrevista, com perguntas de compreensão em inglês.	✓	✓	
Atividades de produção escrita	A partir de tirinhas e de algumas palavras sugeridas, é solicitado aos alunos para escreverem uma história, empregando também as palavras <i>when</i> e <i>while</i> .	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	Ouvir e relacionar as descrições de algumas tribos urbanas com as fotos correspondentes.	✓		
Sistematização gramatical	Completar lacunas com/sem opções aleatórias, assinalar a alternativa correta, responder perguntas, relacionar e escrever orações.	✓		
Sensibilização intercultural	Referência às diversas tribos urbanas, incluindo os <i>floggers</i> , da Argentina, e os <i>cumbieros</i> , da América Latina e da periferia de Buenos Aires. Menção ao entendimento a outras sociedades e culturas.		✓	
Recursos semióticos	Fotos e Ilustrações de diversas tribos urbanas, incluindo os <i>floggers</i> e os <i>cumbieros</i> .		✓	

Quadro 40 - Número e identificação da unidade: **UNIT 6: The future of stem cells**

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	- Artigos científicos, um folheto e um texto informativo, com perguntas de compreensão em inglês.	✓	✓	
Atividades de produção escrita	A partir de um email, pedindo conselhos sobre problemas de saúde, pede-se aos alunos que o respondam, o qual está parcialmente completo, na norma padrão e na variedade norte-americana.	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	Ouvir um <i>quiz</i> de Biologia e assinalar a alternativa correta.	✓		
Sistematização gramatical	Relacionar frases com a ideia expressa dos verbos, reescrever frase, sublinhar as alternativas corretas	✓		
Sensibilização intercultural	Não encontrado.			✓
Recursos semióticos	Ilustrações do corpo humano, de uma personagem cadeirante, de personagens estudando, trabalhando, preparando-se para dormir sob recomendações de sua mãe, se alimentando, praticando exercícios físicos e fotos de alimentações, de uma enfermeira medicando uma senhora e de objetos utilizados pelos profissionais da saúde.	✓		

Quadro 41 - Número e identificação da unidade: **UNIT 7: A melting pot**

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	- Textos- legenda e texto informativo com perguntas em inglês.	✓	✓	
Atividades de produção escrita	É solicitado aos alunos que produzam um texto sobre a foto da <i>Tower Bridge</i> .	✓		
Atividades de produção e compreensão oral	Enumerar os lugares de acordo com a ordem em que forem mencionados.	✓		
Sistematização gramatical	Identificar os substantivos contáveis e incontáveis, preencher lacunas com/sem opções aleatórias, escolher a alternativa correta.	✓		
Sensibilização intercultural	Manifestações culturais de diversos lugares são mencionados nos textos e em atividades dessa unidade, além de mencionar Londres como a capital multicultural do mundo.	✓	✓	
Recursos semióticos	Fotos de diversos lugares e de celebrações.		✓	

Quadro 42 - Número e identificação da unidade: **UNIT 8: Globalization: good ou bad?**

Critério organizador	Descrição	ILE	ILF	NDA
Atividades de compreensão escrita	- Textos: cartuns. Perguntas de compreensão em inglês.	✓	✓	
Atividades de produção escrita	É solicitado aos alunos que elaborem uma pesquisa sobre alimentação e objetos que vêm de outros países.			✓
Atividades de produção e compreensão oral	Escutar e completar um <i>briefing</i> de um site.	✓		
Sistematização gramatical	Completar tabela de adjetivos no comparativo e superlativo, escolher a alternativa correta, corrigir e reescrever frases, escrever frases no comparativo e superlativo, de acordo informações de uma tabela.	✓		
Sensibilização intercultural	Não encontrado.			✓
Recursos semióticos	Ilustrações de uma família usando roupas e acessórios de marcas norte-americanas, de políticos e de um casal discutindo sobre a globalização, mapas, um rapaz e uma moça fazendo pesquisas na internet e uma professora lecionando. Também há fotos de objetos relacionados ao professor.		✓	