

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

MATHEUS ANIECEVSKI

**ATIVIDADES DE ORALIDADE NA PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO LÍNGUA
FRANCA: UMA ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO PARA O NOVO ENSINO
MÉDIO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PATO BRANCO- PR

2023

MATHEUS ANIECEVSKI

**ATIVIDADES DE ORALIDADE NA PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO LÍNGUA
FRANCA: UMA ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO PARA O NOVO ENSINO
MÉDIO**

**ORALITY ACTIVITIES IN THE PERSPECTIVE OF ENGLISH AS A LINGUA
FRANCA: AN ANALYSIS OF A TEXTBOOK FOR THE NEW HIGH SCHOOL**

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

Orientadora: Profa. Dra. Taisa Pinetti Passoni

PATO BRANCO- PR

2023



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

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



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica
Federal do Paraná
Campus Pato Branco



MATHEUS ANIECEVSKI

**ATIVIDADES DE ORALIDADE NA PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: UMA
ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO PARA O NOVO ENSINO MÉDIO**

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

Data de aprovação: 30 de Março de 2023

Dra. Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert, Doutorado - Universidade Tecnológica

Federal do Paraná Dra. Didie Ana Ceni Denardi, Doutorado - Universidade

Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Luciana Cabrini Simoes Calvo, Doutorado - Universidade Estadual de Maringá (Uem)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 30/03/2023.

Dedico este trabalho à minha mãe, que muitas vezes deixou de realizar sonhos em detrimentos dos meus e os transformou em seus também.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida e por permitir que eu chegasse até aqui com saúde para concluir e realizar esse sonho.

Agradeço aos meus pais e a minha irmã, pelo apoio incondicional nos momentos difíceis, pois mesmo estando longe de compreender o que é uma trajetória acadêmica, nunca mediram esforços para que eu concretizasse esse sonho.

À professora Dr. Taisa Pinetti Passoni, orientadora desse trabalho, por todo suporte, por ter plantado em mim, sementes sobre o tema, ainda na graduação. Por todas as correções, considerações, pelos incentivos e compreensão nos prazos e com a rotina do mestrado, por ter sido luz e por me mostrar que é impossível desassociar a educação do humano.

Às professoras Dr. Ana Paula Petriu Engelbert e Dr. Luciana Cabrini Calvo, por terem aceitado o convite como banca, pelas sugestões muito valiosas que deram para essa pesquisa e por realizarem as correções sempre com um olhar de contribuição nos saberes. Obrigado pelos questionamentos que instigaram e culminaram nos resultados desse trabalho.

À minha colega de trabalho e amiga, Julia Bruna Basso Mariott, que diariamente me inspirava a continuar e dividia comigo os percalços do trabalho com professor na educação pública. Obrigado pelos lembretes diários de que a trajetória no mestrado era importante, passageira e crucial na minha carreira profissional. Agradeço por contribuir, de maneira humana e afetuosa, durante a minha trajetória no mestrado.

A toda equipe gestora da Escola de Educação Básica Maria Madalena de Moura Ferro, pela força, pelo incentivo, por terem me acolhido como professor, por moldarem meu olhar sobre a educação e por permitirem que eu realizasse em sala o sonho de contribuir com a formação dos alunos e por fornecerem materiais necessários para o andamento dessa pesquisa.

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná e todos os docentes que estiveram comigo nos 4 anos de graduação mais 2 anos de mestrado, por fornecer uma educação pública, gratuita e de muita qualidade.

Aos meus amigos, aqueles que compreenderam as ausências nos encontros, compreenderam meus cansaços e me acolheram, sobretudo, nos momentos em que o trajeto parecia difícil, mas também celebraram as conquistas dessa trajetória comigo. Sem o suporte deles esse sonho não seria possível.

Por fim, a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para que esse trabalho se tornasse possível.

A sala de aula é o mundo do sonho e da simulação. O futuro médico faz de conta que é médico; o futuro professor, que é professor; o futuro falante de uma língua estrangeira faz de conta que já a fala.

Leffa, 2013

RESUMO

ANIECEVSKI, Matheus. **ATIVIDADES DE ORALIDADE NA PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: UMA ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO PARA O NOVO ENSINO MÉDIO**. 2023. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2023.

A globalização e o conseqüente rompimento de fronteiras linguísticas entre os países são processos que têm tanto fomentado quando sido fomentados pela difusão global da língua inglesa (LI), o que tem impactado conceitos pré-existentes dentro da área de ensino-aprendizagem de línguas. No que tange ao cenário educacional brasileiro, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e conseqüente reforma do Novo Ensino Médio (NEM) são marcos que permeiam a adoção da perspectiva do inglês como língua franca (ILF), concebida como um idioma de contato entre pessoas que não compartilham uma língua/cultura nativa comum, tornando-se assim a língua de comunicação escolhida entre eles (FIRTH, 1996). Tais mudanças implicam na produção dos livros didáticos (LD) de LI que chegam às escolas. Compreendendo o LD como importante instrumento de trabalho do professor, essa pesquisa visa, de maneira geral, analisar as atividades do eixo da oralidade em um livro didático adotado para o trabalho com NEM em um contexto específico do Estado de Santa Catarina. Assim, essa pesquisa se orienta pelos seguintes objetivos específicos: a) analisar os documentos norteadores brasileiros do Ensino Médio no que tange ao ensino de oralidade de língua inglesa; b) compreender como os gêneros autênticos aparecem nas atividades de oralidade de língua inglesa do LD; e c) analisar como as atividades de oralidade presentes no LD se relacionam com a perspectiva do ILF. O foco deste trabalho recai sobre a oralidade, visto que ela foi, por muito tempo, relegada a segundo plano no processo de ensino-aprendizagem de LI, em especial na escola pública. Essa pesquisa caracteriza-se como uma análise documental, posta sob uma perspectiva de cunho qualitativo em que foram analisadas 3 unidades (1, 8 e 14) do LD, as quais foram delimitadas para esse estudo tendo em vista a sugestão fornecida pelo próprio LD, como sendo as primeiras para cada do EM. Os resultados apontam que os gêneros autênticos utilizados nas atividades geram, na sala de aula, contextos significativos de interações comunicativas tendo em vista práticas situadas de uso do idioma. Já no que tange a perspectiva do ILF, as atividades tendem ainda a perpetuar áudios de falantes pertencentes somente ao *inner circle* (KACRHU, 1985), não priorizando falantes de outras localidades. Porém, as atividades de *speaking* das 3 unidades analisadas desencadeiam situações de comunicação autêntica, o que corrobora a visão do ILF, pois os alunos poderão expressar-se como falantes brasileiros de inglês. Os resultados também parecem apontar a necessidade da formação docente adequada para trabalhar com questões em torno de pronúncia, erro e correção nas práticas envolvendo atividade de *speaking*, além da necessidade de repensar, com urgência, as condições de trabalho do professor de LI para realizar atividades como as propostas no LD, em especial no contexto de reforma do NEM. Por fim, destaco que esse é um movimento de transição do forte paradigma do inglês

como língua estrangeira para a perspectiva do ILF no contexto do NEM, que já começa a ser evidenciado pelo LD.

Palavras-chave: Inglês como Língua Franca; Novo Ensino Médio; Livro Didático; Oralidade.

ABSTRACT

ANIECEVSKI, Matheus. **ATIVIDADES DE ORALIDADE NA PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: UMA ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO PARA O NOVO ENSINO MÉDIO**. 2023. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2023.

Globalization and the consequent breaking down of linguistic borders between countries are processes that have either encouraged or been encouraged by the global dissemination of the English language (EL), which has impacted pre-existing concepts within the area of language teaching-learning. With regard to the Brazilian educational scenario, the approval of the National Common Curricular Base (BNCC) and the consequent reform of the New Secondary School (NEM) are milestones that permeate the adoption of the perspective of English as a Lingua Franca (ELF), conceived as a language of contact between people who do not share a common native language/culture, thus becoming the chosen communication language among them (FIRTH, 1996). Such changes imply the production of EL textbooks (LD) that reach schools. Understanding the textbook as an important teacher's work tool, this research aims, in general, to analyze the activities of the orality axis in a textbook adopted for working with NEM in a specific context of the State of Santa Catarina. Thus, this research is guided by the following specific objectives: a) to analyze the Brazilian guiding documents of Secondary Education regarding the teaching of orality in the English language; b) understand how authentic genres appear in LD English speaking activities; and c) analyze how the orality activities present in the textbook are related to the ELF perspective. The focus of this work is on orality, since it was, for a long time, relegated to the background in the teaching-learning process of EL, especially in public schools. This research is characterized as a documentary analysis, placed under a qualitative perspective in which 3 units (1, 8 and 14) of the LD were analyzed, which were delimited for this study in view of the suggestion provided by the LD itself, as being the first for each of EM. The results point out that the authentic genres used in the activities generate, in the classroom, significant contexts of communicative interactions in view of situated practices of language use. Regarding the ELF perspective, the activities still tend to perpetuate audios from speakers belonging only to the inner circle (KACRHU, 1985), not prioritizing speakers from other locations. However, the speaking activities of the 3 units analyzed trigger situations of authentic communication, which corroborates the ELF view, as students will be able to express themselves as Brazilian speakers of English. The results also seem to point to the need for adequate teacher training to work with issues around pronunciation, errors and correction in practices involving speaking activities, in addition to the need to urgently rethink the working conditions of EL teachers to carry out activities as the proposals in the LD, especially in the context of NEM reform. Finally, I emphasize that this is a transition movement from the strong paradigm of the English as a Foreign

Language to the perspective of the ELF in the context of the NEM, which is already beginning to be evidenced by the LD.

Keywords: English as a lingua franca; New High School; Textbook; Orality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CBEMTC: Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense

ILA: Inglês como Língua Adicional

ILE: Inglês como Língua Estrangeira

ILF: Inglês como Língua Franca

ILI: Inglês como Língua Internacional

LD: Livro didático

LDB: Leis de Diretrizes e Bases

LDI: Livro didático de Língua Inglesa

LI: Língua Inglesa

NEM: Novo Ensino Médio

OCEM: Orientações curriculares para o Ensino Médio

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1- ANÁLISE DO PERCURSO HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO	20
1.1 O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM)	35
1.2 O CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE (CBEMTC).....	38
CAPÍTULO 2- DIFUSÃO GLOBAL DO INGLÊS: DIFERENTES TERMINOLOGIAS ATRIBUÍDAS A LÍNGUA INGLESA	43
2.1- DIFUSÃO GLOBAL DO INGLÊS: O PAPEL DO FALANTE NATIVO E NÃO NATIVO, A NOÇÃO DE REPERTÓRIO LINGUÍSTICO E TRANSLINGUAGEM... 48	
2.2 ESTUDOS SOBRE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF).....	54
2.3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE INGLÊS NA PERSPECTIVA DO ILF.....	64
CAPÍTULO 3- O LIVRO DIDÁTICO (LD)	68
3.1 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD).....	68
3.2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA (LDI)	71
3.3 MATERIAIS AUTÊNTICOS	75
3.4 OS GÊNEROS DO DISCURSO E OS GÊNEROS ORAIS	78
3.5 PESQUISAS SOBRE A ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA.....	81
CAPÍTULO 4- METODOLOGIA	85
4.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	85
4.2 A ESCOLHA DO MATERIAL DIDÁTICO	87
4.3 CORPUS DA PESQUISA	92
CAPÍTULO 5- ANÁLISE DOS DADOS	95
5.1 ATIVIDADES DE LISTENING E SPEAKING.....	95
5.2 UNIDADE 1	96
5.3 UNIDADE 8	102
5.4 UNIDADE 14	108
5.5 - DISCUSSÕES DOS RESULTADOS	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	9

INTRODUÇÃO

Ainda enquanto graduando do curso de Letras Português-Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) no *campus* de Pato Branco, e tendo a oportunidade de atuar como ministrante de um curso de extensão como bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), uma certeza eu tinha: eu seria professor. Sair da Educação Básica, na escola pública, vivenciando de perto as centenas de situações que os professores enfrentavam, meu desejo em se tornar professor foi visto por muitos como uma espécie de loucura. Mas, para que as coisas pelas quais sonhamos possam se realizar, elas precisam ser, primeiramente, um desejo interno.

Como aluno da escola pública, ocupando o lugar de discente, não via tantos problemas em relação ao que era ofertado ali, pois, tinha um plano muito claro para o que faria quando concluísse essa etapa. Sendo assim, desde a fórmula de *Bháskara*, até as regras de conjugação dos verbos irregulares no inglês, tudo fazia sentido pra mim. O que eu não sabia, quando saí dessa realidade, é que eu era, sobretudo, privilegiado. Privilegiado por poder estudar, atribuir sentido a isso, e, por ter o sonho de continuar estudando em uma instituição pública do país, sem precisar abrir mão dos meus estudos por ser obrigado a trabalhar, por exemplo.

O que encontrei, quando ingressei na universidade federal, foi uma realidade bem diferente da qual estava acostumado, mesmo sendo aluno de escola pública. Comecei, desde os primeiros períodos da graduação, a estudar e perceber centenas de problemas na educação, que embora soubesse que existiam, até então não tinha lugar de fala como professor em formação. A partir disso, tomei ciência: algo me incomodava e algo seria transformado. As discussões em torno do Ensino Médio borbulhavam entre professores e os órgãos gestores, mas o que seria feito com essa etapa da educação ainda era uma incógnita.

Pouco tempo depois, quando tive a oportunidade de trabalhar como professor de Inglês contratado temporariamente, ainda no 6º período da graduação, na rede estadual de Santa Catarina, em uma das 120 escolas pilotos no programa do NEM, eu sabia que, enquanto professor, desejava fazer parte dessas discussões e contribuir para isso.

Fui aluno de institutos de idioma, mas quando me deparei com uma turma de adolescentes, na escola pública, que não responderam o meu primeiro “*Good Morning*” em inglês eu comecei a me perguntar: Por que os alunos têm tanto receio de falar inglês? Na minha concepção, todos os alunos conseguiam se comunicar utilizando o idioma, assim como o que via na minha turma na escola de idiomas, o resultado: frustração. Percebi, atuando, que os alunos não tinham afinidade alguma com o idioma, e após os olhares que recebi dos meus alunos no primeiro trabalho proposto com a oralidade (um teatro de situações fictícias), eu decidi: eu estudaria esse campo. Ainda não sabia como, mas sabia que era necessário.

Era tarde demais para mudar e reformular o tema do meu trabalho de conclusão de curso, que na época já estava em andamento sobre o processo de escritura e reescritura de artigos de opinião em língua portuguesa, temática sobre a qual eu tratava no PIBIC, assim, não o desenvolvi nessa área, mas eu sabia que seguiria na trajetória acadêmica, porém redirecionando o foco para questões de ensino de inglês. Nesse contexto, pensando que eu estava inserido no processo de implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, pois estava contratado como professor de Inglês da rede estadual de SC e participando de formações que envolviam a implementação do NEM, algumas indagações em torno do lugar que a LI ocuparia na escola ou quais materiais seriam utilizados para resolver os problemas que eu mesmo observava na lacuna da oralidade começaram a surgir.

Concomitante a isso, deparei-me com outras discussões, ainda na graduação: Língua Franca ou Estrangeira? Na primeira leitura da BNCC, pude ter o contato com o termo “Inglês como Língua Franca”, que logo se tornou objeto de estudo nas aulas da graduação com a professora Dra. Taisa Pinetti Passoni, orientadora desse trabalho, a qual plantou pequenas sementes em torno desse tema que me fizeram, além de me apaixonar pela área, hoje, unir algo que me gerava questionamentos, com o desejo de contribuir para o processo de transição nas discussões que envolvem o NEM.

Partindo dessa minha trajetória diante do contexto apresentado, ingressei como estudante do mestrado em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), na UTFPR, na linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Trabalho”, visando trazer contribuições para a minha formação e, também a outros professores de inglês, em formação ou já formados, para atuarem com essa nova perspectiva de língua, em especial, ao que diz respeito ao NEM e ao campo de pesquisa do ILF no Brasil.

A reforma do NEM, instituída pela Lei nº 13.415/2017, traz um cenário novo de diversas mudanças em vários aspectos, tanto aos professores quanto para os alunos, e, assim, pesquisas envolvendo a LI nesse contexto parecem de fundamental importância. Pude vivenciar essas transformações antes mesmo de concluir a graduação, onde também discutíamos nas aulas a implementação do NEM, e na escola tendo a oportunidade de trabalhar com novos componentes (como Projeto de Vida e Eletivas), acompanhar a distribuição e quantidade de aulas que seriam destinados aos demais componentes curriculares, além de poder observar o que propunha a BNCC com a LI e o que traziam os materiais antigos, ainda na visão do Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

A mudança na perspectiva de língua atribuída pela BNCC, ao tratar do ILF, deixa claro que a língua não é mais “aquela do ‘estrangeiro’, oriunda de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido.” (BRASIL, 2018, p. 241). Ou seja, a língua pertence àqueles que dela fazem uso e “a todos os falantes que a utilizam como instrumento para a comunicação.” (ALVES, SIQUEIRA, 2020, p. 174). Enquanto professor de LI, e já tendo trabalhado com atividades envolvendo o ILF em sala de aula, já começo a perceber mudanças nos alunos, em especial na flexibilidade que o trabalho com essa perspectiva permite, uma vez que a prática não fica tão “engessada” e enraizada na variedade padrão. Entretanto, há de se ponderar as condições oferecidas ao professor para o trabalho na perspectiva do ILF, desde número de aulas semanais, número de alunos por turma, disposição de materiais, e tempo de planejamento para as aulas, tais aspectos serão também abordados no decorrer desta pesquisa.

O conceito de língua franca, ainda que associado à globalização, não é um conceito que surgiu no século XXI. Segundo Pearsall (1998) *apud* Friedrich e Matsuda (2010), a existência de uma língua franca, adotada em comum entre falantes de línguas nativas diferentes, remonta a 1678, quando o termo foi empregado pela primeira vez, para se referir a uma linguagem mista ou jargões/gírias utilizado em motins e revoltas, o qual era formado, principalmente, de palavras oriundas da língua italiana. Já atualmente, voltando-se especificamente à caracterização do inglês, o conceito se expandiu para situações de contato que vão além de estruturas sociais desiguais, mas incluem situações de comunicação onde uma língua é usada “por

falantes de diferentes origens linguísticas em uma determinada comunidade, domínio ou foco¹.” (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p. 21).

Pesquisadoras como Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001) destacam-se como precursoras nos estudos envolvendo o ILF. Segundo Jenkins (2015, p. 50), com o processo de globalização, “muitas pessoas de diferentes origens linguísticas se envolvem em comunicação intercultural usando o inglês como um de seus meios”. Sendo assim, nesses mais diversos contextos comunicativos, o inglês é a língua de contato utilizada por falantes de diferentes culturas, não impedidas de se comunicarem com ausência da norma padrão, mas, permitindo que a língua seja (re)inventada nos contextos comunicativos (RAJAGOPALAN, 2004).

Além do mais, Alves e Siqueira (2020, p. 178) salientam que:

Inquestionavelmente, o inglês que os aprendizes têm acesso diariamente não condiz com o modelo padrão que tem sido ensinado e moldado pelos professores, livros didáticos e sistemas avaliativos.

Ou seja, o ensino de LI pautado exclusivamente na perspectiva do ILE, pode gerar no aluno um sentimento de não pertencimento e de falta de identidade com o idioma. Entretanto, conforme salienta Hall (2014) *apud* Alves e Siqueira (2020), não se trata de abandonar totalmente a variedade padrão no processo de ensino aprendizagem, mas de não apresentá-la como única e soberana nesse processo.

Tendo em vista que essa pesquisa é desenvolvida no contexto do PPGL, na UTPFR de Pato Branco, e da importância para a formação profissional que a instituição proporciona na região, essa dissertação tem como objetivo geral analisar as atividades do eixo da oralidade em um livro didático adotado para o trabalho com NEM. Assim, investigo como essas atividades envolvendo a oralidade aparecem no Livro Didático (LD) selecionado para o trabalho no contexto de minha atuação profissional, no Estado de Santa Catarina, de modo a observar quais são as possíveis relações delas com a perspectiva do ILF e quais relações são possíveis estabelecer com os materiais de gêneros autênticos orais presentes nessas atividades. Para isso, selecionei 3 unidades do LD (unidade, 1, 8 e 14), dentre as 18 que o LD possui. Tal delimitação se dá, primeiramente, compreendendo o tempo de duração do curso do mestrado, além disso, tratam-se de 3 unidades fornecidas como sugestão pelo LD para que o professor trabalhe no primeiro trimestre de cada ano do EM (1º, 2º e 3º),

1 “Is used by speakers from different language backgrounds in a particular community, domain, or focus.”

pois o LD é volume único para os três anos. Ou seja, a Unidade 1 é a abertura do primeiro trimestre do 1º ano, a Unidade 8 é a primeira unidade do primeiro trimestre do 2º ano e a Unidade 14 é a primeira unidade sugerida para o primeiro trimestre do 3º ano, o que permite um panorama de cada ano para as análises que serão apresentadas.

Deste modo, esta pesquisa se orienta pelos seguintes objetivos específicos: a) analisar os documentos norteadores brasileiros do Ensino Médio no que tange ao ensino de oralidade de língua inglesa; b) compreender como os gêneros autênticos aparecem nas atividades de oralidade de língua inglesa do LD; e c) analisar como as atividades de oralidade presentes no LD se relacionam com a perspectiva do ILF.

Além dos objetivos deste estudo e as discussões acerca do ensino de inglês, de maneira mais ampla, os resultados desta pesquisa podem também, contribuir para a formação de professores, apresentando seus resultados em minicursos e/ou desenvolvendo trabalho com professores de LI da região na qual abrange, isso de modo a focar o trabalho com a perspectiva do ILF visando desenvolver uma postura de “acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua” (BRASIL, 2018, p. 242).

É importante destacar que os alunos estão inseridos em contextos multilíngues, como por exemplo, nas interações online, jogos, redes sociais, fóruns de discussão e que esses lugares podem também conduzir a fluência de uma língua, ainda que não com a precisão do padrão do inglês dito nativo (HALL, 2014, *apud* ALVES; SIQUEIRA, 2020) e, por isso o trabalho com ILF torna-se também relevante.

Além desta seção introdutória, essa pesquisa está organizada em 5 capítulos e se encerra com suas considerações finais. O primeiro capítulo apresenta o percurso histórico e a legislação em torno da inserção do inglês nos currículos, o que dizem os documentos norteadores da educação sobre a oralidade, bem como a contextualização em torno das mudanças trazidas com a reforma do EM. No segundo capítulo apresento as diferentes terminologias atribuídas a LI, e a discussão de alguns conceitos pertinentes à pesquisa, bem como a delimitação do ILF. Além disso, apresento alguns estudos já realizados em torno do ILF no Brasil e as implicações pedagógicas do ensino nessa perspectiva. O terceiro capítulo visa trazer um panorama sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, atrelado a isso, situar a discussão sobre materiais autênticos e gêneros orais, bem como discorrer

sobre pesquisas já realizadas sobre a oralidade em LD. O quarto capítulo visa apresentar os objetivos e a metodologia dessa pesquisa, de modo a explicar o processo de seleção do LD, permitindo assim, apresentar o *corpus* dessa pesquisa. O quinto e último capítulo visa apresentar as análises realizadas das 3 unidades, assim como os resultados obtidos quanto aos gêneros autênticos e a perspectiva do ILF nas atividades analisadas. Finalmente, nas considerações finais, apresento os resultados obtidos nessa pesquisa, discuto possíveis desdobramentos futuros e lacunas evidenciadas pela pesquisa.

CAPÍTULO 1- ANÁLISE DO PERCURSO HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO

“Não posso desejar pelo aluno, mas posso cuidar para que não se destrua nele o desejo, como às vezes acontece na sala de aula. Acredito que o caminho para isso é que o professor acredite e tenha prazer no que faz.” –Wilson J. Leffa

Neste capítulo apresentarei uma breve linha histórica sobre o ensino de LI em alguns importantes documentos que tratam da educação no Brasil, perpassando desde as primeiras versões da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC). Buscarei problematizar o ensino de oralidade no componente de LI na etapa do EM, apresentando como esse Eixo foi visto desde os primeiros documentos até a atual reforma do NEM.

O cenário educacional brasileiro tem passado por diversos processos de transformações ao longo da história. Essas transformações surgem no contexto de efervescência de uma sociedade cada vez mais globalizada e que tem rompido as fronteiras, tanto de maneira interna, quanto externa entre os países. Nesse sentido, os documentos que regem a educação nacional visam algumas ações, tais como, regularizar o sistema de educação com base na constituição federal, de modo a assegurar o direito à educação e à universalização do ensino básico. Além disso, os documentos também orientam o trabalho do professor e ações pedagógicas visando atualizações constantes que acompanhem essas mudanças sociais.

As discussões em torno das Leis das Diretrizes e Bases (LDB) são datadas no país ainda no governo do presidente João Goulart, tendo o documento versões em 1961, em 1971, até a promulgação da mais recente em 1996. Tendo em vista o foco do presente estudo, é importante destacar, dentre todas as modificações que ocorreram nos documentos, há uma delimitação para a inserção do ensino da Língua Estrangeira (LE) e da Língua Inglesa (LI) nesse percurso histórico.

Após a Segunda Guerra Mundial acentuou-se o poder econômico dos Estados Unidos em relação ao mundo e, conseqüentemente, no Brasil. Nesse cenário, a difusão da língua é perceptível em diferentes esferas da sociedade de modo que o inglês, aos poucos, foi substituindo o francês em demandas de aprendizagem. Porém, em um primeiro momento, as LDBs de 1961 e 1971 não atribuíram a devida importância ao ensino da LE, deixando essa função a cargo dos governos estaduais.

Não coincidentemente, nesse mesmo período, houve um aumento considerável dos cursos privados de inglês, o que contribuiu para o estigma do senso comum de que não se aprende inglês na Educação Básica nas escolas públicas que se perpetua até os dias atuais (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007).

Inicialmente, a LDB de 1996 estabelecia, obrigatoriamente, o ensino de, pelo menos, uma LE a partir, da antiga nomenclatura, quinta série. Tal escolha ficaria a cargo da comunidade dentro das disponibilidades da instituição de ensino, não havendo, necessariamente, a obrigação do ensino da LI.

Nesse contexto, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais também reconheciam que “no Brasil, embora a legislação da primeira metade deste século já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino de línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu.” (BRASIL, 2000, p. 25). Assim, na introdução do documento, os PCNs definem seu objetivo como sendo:

Orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p. 13)

Sendo assim, os PCNs aparecem também como orientações que visavam complementar a legislação relativa ao sistema educacional brasileiro. Alguns pontos apresentados pelo documento retratam e reconhecem as limitações do ensino de LE na escola de Educação Básica e apontam alguns fatores, como o foco de estudo apenas em formas gramaticais, o reduzido número de horas dedicado ao ensino de LE no currículo, além da carência de formação linguística e pedagógica dos docentes.

Algo a ser destacado nos PCNs é que o documento já sinalizava algumas mudanças que seriam necessárias, tanto no papel do EM enquanto etapa da Educação Básica, quanto na concepção de ensino de LE, ao afirmar que seria necessário “pensar o ensino da LE em termos de competências mais abrangentes e não estáticas.” (BRASIL, 2000, p. 30). Anos mais tarde, tal sinalização se evidencia com as novas concepções, tanto para o EM quanto para o ensino de LE com a homologação da BNCC e a Lei nº 13.415/2017 que trata da reforma do EM que serão abordadas adiante.

Além disso, os PCNs afirmam o papel formador que tanto o EM quanto o ensino de LE possuem. Para tanto, o documento exemplifica a busca de muitos alunos por instituições de idiomas privadas quando desejam efetivamente aprender inglês,

devido à crença que na escola pública isso não é possível. Nesse viés, o documento já afirmava que, frente às portas desse novo milênio, não seria possível continuar agindo e pensando de tal forma. Assim, os PCNs atribuem ao EM e ao ensino de LE uma função voltada ao mundo do trabalho, afirmando que é imprescindível que, nessa etapa da educação, os alunos tenham acesso a conhecimentos que serão exigidos para empregabilidade (BRASIL, 2000). Isso parece, portanto, atribuir a LE o objetivo de formar jovens principalmente para o mercado de trabalho, sem uma preocupação mais ampla com outras aspirações dos alunos, como preparação para ingresso no ensino superior, por exemplo. Apesar das possíveis limitações desse direcionamento, é reconhecível a tentativa de aproximação entre a escola e sociedade, visando garantir ao educando um espaço no mundo do trabalho aplicando os conhecimentos adquiridos nessa etapa da educação, ainda que não contemplasse um ensino pautado em demais possibilidades para o educando pós-escola ou no que tange à sua formação cidadã. Esse fator é similar às justificativas propostas para a reforma do EM que serão explanadas adiante.

Como o foco desse trabalho recai sobre o ensino de oralidade de LI nas escolas, é importante ressaltar que os próprios PCNs já apontavam críticas em relação à ausência das práticas orais em sala de aula ao destacarem, por exemplo, que “são raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir ou falar a língua estrangeira.” (BRASIL, 2000, p. 28). Nesse sentido, o documento afirma que em decorrência disso, alunos e professores desmotivam-se ensinar e aprender um sistema linguístico abstrato e desvinculado da realidade.

Por fim, os PCNs ressaltam a importância do ensino de LE nas escolas com seu caráter comunicativo e como sendo uma ferramenta imprescindível na contemporaneidade para garantir uma formação de caráter profissional, acadêmico e pessoal, denominando essa junção de formação geral. Tal aspecto será retomado e ampliado na BNCC (BRASIL, 2018) por meio da proposta de formação integral do sujeito.

Ainda antes da homologação da BNCC foram lançadas, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às

necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 8).

Tais orientações visavam retomar as reflexões na esfera da função educacional do ensino de LE, ressaltando a relevância delas e buscando atualizar e inserir novas teorias ainda não incorporadas pelos PCNs como, por exemplo, as teorias dos letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertexto. Nos PCNs, a LE ganhava seu espaço para discussão, e ressaltava-se que ela já deveria ser “inserida em uma área, e não mais como uma disciplina isolada no currículo.” (BRASIL, 2000, p. 26). Os parâmetros problematizavam o ensino de vocabulário tomado unicamente por listas de vocabulários que o próprio documento adjetiva como “exaustivas” (BRASIL, 2000, p. 29), ao invés de unir o conhecimento gramatical com o professor de Geografia, para estabelecer o conhecimento sobre alimentos típicos de outros países, por exemplo (BRASIL, 2000).

Embora os PCNs já abordassem a necessidade dessa interação da LE com outros componentes, naquele momento a disciplina ainda não ganha parte em uma Área de Conhecimento específica, diferentemente da publicação das OCEM, na qual a LE já aparece pertencendo a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e nela enfatiza-se o foco na “leitura, prática de escrita e comunicação oral de forma contextualizada” (BRASIL, 2006, p. 87), sendo essa última o interesse desse estudo.

Quanto à organização das práticas pedagógicas, as OCEM afirmam, sobretudo, que o ensino de gramática seja contextualizado. O documento salienta que não se trata de abandonar a gramática, afinal, ela faz parte da língua, contudo, atentar para que o ensino não seja “acompanhado pelo conceito de gramática como sistema abstrato e código fixo e descontextualizado.” (BRASIL, 2006, p. 110). Ou seja, no que tange especificamente à LI o documento já aponta certo alinhamento com as tendências mais contemporâneas voltadas ao uso situado do idioma, o que nos permite traçar relações tanto com o uso de materiais autênticos quanto com a adoção de uma perspectiva mais globalizante do idioma de modo a efetivar essas práticas. Como um exemplo disso, o documento traz a interação que acontece entre as modalidades da língua “dos elementos visuais e das imagens na construção de sentido da linguagem de um bate-papo, de uma página web.” (BRASIL, 2006, p. 110).

Entretanto, há de se destacar que as OCEM ressaltam a importância de manter o diálogo entre as discussões ditas “novas” (BRASIL, 2006, p. 109) –associada as teorias envolvendo as teorias sobre letramento no documento – com as discussões

ditas “velhas” (BRASIL, 2006, p. 109) envolvendo o uso e ensino de gramática mais descontextualizada, por exemplo. Esse diálogo permite a entrada do conhecimento novo e a interação com o conhecimento previamente existente, o que faz com que o próprio contexto da prática cultural ou da comunidade de prática se transforme (BRASIL, 2006).

Outro ponto que se torna visível tanto nos PCNs quanto nas OCEM, é que ambos indagam a questão da crença de que não é possível aprender inglês na escola pública, sendo necessário recorrer a curso de idiomas privado. As Orientações publicadas em 2006 apontam para a necessidade de que as escolas tornem o ambiente para o ensino de LE mais favorável, sinalizando que são necessárias mudanças nesse cenário, entretanto destacam que os objetivos do ensino de idiomas em escolas regulares são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas (BRASIL, 2006). Para a Educação Básica, além de ensinar um idioma estrangeiro há, ao mesmo tempo, a tentativa de se cumprir com outros compromissos com os alunos, como, por exemplo, contribuir para a formação dos indivíduos (BRASIL, 2006). Tal preocupação com a formação do sujeito aparece nos PCNs, é reforçada nas OCEM e será retomada também na BNCC, o que apontam para a especificidade do ensino no sistema de Educação Básica brasileiro, e por consequência, do ensino de inglês neste contexto.

Dentre os aspectos ressaltados, é possível relacionar que a crença de que não se aprende inglês na escola pública estabelece relação com o pouco enfoque dado à competência linguístico-comunicativa voltada ao campo da oralidade neste contexto. Leffa (1998), ao elaborar uma revisão das principais abordagens do ensino de línguas, expõe a Abordagem Audiolingual, que surge durante a Segunda Guerra Mundial, quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas e não os encontrou. Assim, desenvolveu-se esse método que por muitos anos dominou o ensino de línguas com algumas premissas, dentre elas a de que língua é fala e não escrita (LEFFA, 1998).

Muitas vezes os alunos possuem o conhecimento gramatical da língua, além de compreenderem os textos escritos em LE, contudo, quando são inseridos em contextos de fala, sentem dificuldade de se comunicar. Tal problema também foi evidenciado pela Abordagem Audiolingual “No momento em que se defrontavam com falantes nativos, em situações reais de comunicação, pareciam esquecer tudo o que tinham aprendido na sala de aula.” (LEFFA, 1998, p. 15).

A valorização atribuída à oralidade é também destacada na Abordagem Direta em que “a ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas.” (LEFFA, 1998, p. 6). Apesar da ênfase dada às habilidades orais nestas abordagens, a escola de Educação Básica brasileira nem sempre tem conseguido desenvolver o trabalho em prol das habilidades de compreensão e produção oral, conforme destaque em sequência.

Socialmente parece haver uma primazia atribuída à oralidade na aprendizagem de línguas, que pode relacionar-se ao histórico do ensino do idioma. A escola, como instituição formal, é marcada por uma ideologia padrão de língua que muitas vezes contribui para a manutenção da desigualdade social, pois acaba definindo determinadas marcas linguísticas como marginalizadas em detrimento de um modelo padrão visto como superior (WOOLARD, 2020). Além disso, essa ideologia toma os idiomas como “sistema de códigos linearmente organizados, e, portanto, passíveis de padronização” (PASSONI, 2018, p. 128). Essa padronização acaba, muitas vezes, priorizando no ensino de línguas o sistema escrito, pois parece ser mais administrável em sala de aula, do que práticas mais livres de oralidade, por exemplo.

Em decorrência disso, muitos alunos não tiveram a oportunidade de ter o contato com a fala de LI na sala de aula, como já evidenciado pelos PCNs (BRASIL, 2000). Além do mais, os Parâmetros parecem apontar de maneira muito superficial ideias práticas ou sugestões pedagógicas sobre como esse trabalho pode se desenvolvido em nesse contexto de ensino. Contudo, o documento apresenta algumas competências e habilidades que podem ser desenvolvidas pelo educando no ensino de LE, sendo que as competências são amplas e não há um foco específico para oralidade.

Como exemplo disso, aponto uma das habilidades propostas pelos PCNs, que não enfoca exclusivamente a oralidade, mas que pode tangenciá-la. Trata-se de “Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia do pretende comunicar” (BRASIL, 2000, p. 32).

Outra habilidade do documento, mais específica, propõe o uso da modalidade oral e da modalidade escrita juntas, visando “Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita).” (BRASIL, 2000, p. 28). Além destas, ainda há outra habilidade que se torna um pouco mais delimitada no âmbito do trabalho com a oralidade, “Utilizar estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (...) falar mais lentamente, ou enfatizando certas

palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo.” (BRASIL, 2000, p. 29). Assim, torna-se perceptível que, embora as habilidades orais sejam relevantes na aprendizagem de uma língua, os PCNs traçavam sutis passos inaugurais para a instauração do trabalho com esse eixo de modo mais específico, contudo, tal aspecto não aparece de forma central nessas habilidades a serem desenvolvidas, uma vez que elas aparecem com intuito de resolver mal-entendidos na comunicação e/ou sempre atrelados à escrita. A este respeito, considero importante ressaltar que as modalidades da língua (oral e escrita) se complementam entre si, mas a questão aqui proposta é ao espaço destinado à discussão da modalidade oral de forma específica nesses documentos.

Nesse mesmo viés, as OCEM, também no âmbito da oralidade, destacam que as diferenças entre a comunicação escrita e oral se diluem na construção de novos gêneros. Considerando que tal aspecto não aparece nos PCNs, este parece ser um aprimoramento apresentado pelo documento de 2006. Tais gêneros surgem quando, por exemplo, os alunos utilizam *emojis* e abreviações para se comunicar por meio de seus computadores e celulares no meio digital. Essa característica da comunicação escrita não aparece na comunicação oral. Além disso, o documento utiliza os exemplos dos blogs, que são constantemente atualizados, reescritos e deixados acessíveis para o público em geral, como no caso do antigo gênero “diário pessoal”, em que se passam a utilizar, além da escrita, materiais visuais e sonoros, constituindo assim, por meio das diferenças entre as modalidades da língua, esses novos gêneros (BRASIL, 2006). Com a abordagem de novas teorias, a oralidade ganha um espaço maior de discussão nas OCEM em relação aos PCNs e é abordada em um campo intitulado “Comunicação oral como letramento”. Além disso, as próprias Orientações afirmam que a proposta de incluir o desenvolvimento da comunicação oral no programa de LE é uma novidade (BRASIL, 2006).

Pautada no trabalho da prática oral como letramento, a oralidade adquire maior notoriedade nas Orientações e utiliza-se dos estudos de Paiva (2005, p. 3) ao afirmar que:

Todas as competências são importantes. No entanto, não podemos desconhecer que sem a competência linguístico-comunicativa o professor fica sem o seu principal instrumento de trabalho, pois é essa competência que ele tem a expectativa de adquirir para depois desenvolver em seus alunos e é essa mesma competência que os alunos esperam atingir.

Assim, o documento consolida as discussões também apontadas pelos PCNs quanto à formação docente. Essa formação é, muitas vezes, responsável por não desenvolver a oralidade em sala de aula, uma vez que os próprios professores não tiveram isso em sua formação, desde a Educação Básica até a formação superior.

As OCEM recorrem à LDB/96 para afirmar que o EM é a etapa da Educação Básica na qual há o aprimoramento dos conceitos vistos na etapa do EF, contudo, problematiza-se aqui, o fato de que “muitos educandos chegam ao EM com o conhecimento fragmentado de LI.” (BRASIL, 2006, p. 120). Para tratar disso, o documento elenca algumas possíveis problemáticas para essa defasagem, além da formação docente, há ênfases diferentes de escola para escola, tanto no conhecimento gramatical quanto no desenvolvimento da leitura e afirma ainda que há repetição de conteúdo disciplinar de uma série para outra. Nesse contexto, o documento enfatiza:

A relevância da retomada – ou introdução, para algumas escolas – de um enfoque sobre a comunicação oral no nível médio, buscando consolidar um trabalho que foi priorizado em alguns anos do nível básico ou ensinar e suprir a demanda por essa forma de comunicação (BRASIL, 2006, p. 120).

Vale destacar, nesse caso, que o documento anuncia que o trabalho com oralidade pode ser novo e introdutório para algumas escolas, e sugere que se inicie com leituras e análise escrita de diálogos formulados para cada contexto e nível de conhecimento (BRASIL, 2006).

Tal cenário de inserção da LI no currículo e discussões em seu entorno se delinea até 2017, quando a LDB/96 foi alterada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa lei designou a obrigatoriedade do inglês no currículo do Ensino Fundamental (EF) a partir do sexto ano, o que pode ser considerado um avanço para o ensino de inglês, garantindo a efetivação do idioma enquanto componente curricular. Contudo, a mudança tardia acaba evidenciando lacunas deixadas pelas primeiras versões da LDB, afinal, não havendo a obrigatoriedade de um ensino específico de LI, cada escola adequava até então, a LE que estivesse em consonância com o seu contexto. Assim, o caso da inserção da LI tende a desenvolver e ampliar as perspectivas de ensino do idioma nas escolas públicas no país.

Por outro lado, também há outra questão a se ponderar sobre a obrigatoriedade do ensino de inglês no Brasil, uma vez que no país, pelo menos outras 200 línguas são faladas. O Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) é uma política que visa o reconhecimento dessa diversidade linguística como um patrimônio cultural

por meio da identificação, documentação e ações de apoio e fomento dessas línguas. Políticas como essas surgem com objetivos de promover e valorizar a diversidade linguística brasileira, porém, a hegemonia do inglês é preponderante, e, tais políticas parecem lutar contra um “apagamento” dessas línguas em detrimento do inglês.

Além da mudança e obrigatoriedade do ensino de Inglês no EF, a Lei nº 13.415 também afirmou em seu §4º que “Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa.” (BRASIL, 2018). Tal inserção pode ser vista também como mais um avanço para o ensino de LI nessa etapa da Educação Básica, dado o alcance global do idioma e as relações estabelecidas entre o inglês, o mercado de trabalho e a produção do conhecimento, tendo em consideração o fato de que, os jovens, ao saírem da escola, entrarão em contato com o mundo do trabalho globalizado no qual a LI faz parte. Para Machado, Campos e Saunders (2007, s/p) “Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade desse ensino em nossas escolas.” Assim, é possível analisar que, com a obrigatoriedade do ensino de LI nos currículos, novas políticas educacionais devem ser criadas e atualizadas, a fim de nortear o trabalho docente e, espera-se, conseqüentemente, uma melhora na qualidade do ensino do idioma.

Apesar disso, se levarmos em consideração que o Brasil é um dos países com maior diversidade linguística no mundo (MORELLO, SEIFFERT, 2019), tende-se a desconsiderar todo o cenário linguístico que existe no país, quando adotado um ensino de uma única língua. Para Morello e Seiffert (2019, p. 219) surge a “necessidade de políticas para dar contornos ao quadro do multilinguismo (número de línguas) e do plurilinguismo (domínio de diferentes línguas) no país.” Dentre os vários campos de intervenção dessas políticas, o mais desafiador, segundo os autores, é o da escola pública (MORELLO, SEIFFERT, 2019). Assim, destaco a importância de que delimitações e espaços de discussão para outras línguas sejam dispostos nos documentos norteadores, e, sobretudo, um espaço para os documentos estaduais levarem em consideração a sua realidade linguística, visto o vasto cenário linguístico do Brasil.

Além do mais, há de se destacar a situação semelhante que parece acontecer com o ensino do espanhol, pois a alteração da LDB tende a minimizar as possíveis influências e proximidades decorrentes do fato de que o Brasil possui países vizinhos que têm o espanhol como primeira língua. A BNCC sugere que outras línguas

estrangeiras podem ser oferecidas em caráter optativo, mas que seja, preferencialmente, o espanhol (BRASIL, 2018), baseando-se na Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º, onde não há a obrigatoriedade do ensino desse idioma. Para Duboc (2019, p. 16-17) a obrigatoriedade apenas da LI na BNCC “lamentavelmente, evidencia uma orientação monolíngue ao substituir as chamadas LEM –(Línguas Estrangeiras Modernas)”.

Pontualmente no que se refere ao ensino de LI, embora haja essa obrigatoriedade do ensino conforme apontado pelos documentos, algumas condições de trabalho parecem não terem sido alteradas. O primeiro ponto a ser destacado é o da formação docente, uma vez que, para lidar com novas terminologias e perspectivas de língua, tal qual ILF, o professor precisa de formação continuada. Este fator é apontado também no estudo de Santana e Kupske (2020), que analisaram o paradoxo da mudança de ILE para o ILF proposto pela Base. Segundo esses autores, a mudança em um primeiro momento acontece apenas no documento, esse movimento não se manifesta na escola, afinal de contas, os contextos e condições de ensino de inglês continuam sendo os mesmos e com o mesmo número de aulas semanais, seguindo arranjos tradicionais e que apresentam conteúdos fixos e sequencialmente dispostos.

Além disso, há que se problematizar a inexistência de diretrizes específicas para o ensino de LE nas séries iniciais do EF, o que se revela como aspecto importante na busca de se estabelecer certa continuidade na aprendizagem do idioma durante toda a Educação Básica. Pontualmente no que se refere à garantia do ensino de outras línguas nas escolas brasileiras, há que se destacar o recente desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)² para a oferta da educação plurilíngue.

O documento, aguardando homologação, afirma que embora campos de experiências tenham sido estabelecidos pela Base na etapa da Educação Infantil, outras línguas podem ser ofertadas e não só as de “prestígio social” (BRASIL, 2021). Ou seja, apesar de um contexto de criação fortemente marcado pela ascensão das escolas bilíngues de elite, as quais notadamente adotam Português e Inglês (MEGALE, 2020), em nome de uma aparente pluralidade, as DCNs parecem

2 Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>> Acesso 22 de novembro de 2021.

corroborar as discontinuidades no ensino de LE em nosso país. Além disso, o documento problematiza que “a BNCC não estipulou objetivos de aprendizagem para a língua inglesa em termos de proficiência a ser atingida na Educação Básica.” (BRASIL, 2021, p. 20) e salienta que a BNCC não fazia referências sobre a proficiência específica dos professores para atuar nesse contexto, fazendo com que modelos internacionais fossem adotados (BRASIL, 2021). Entretanto, as DCNs da educação plurilíngue regulamentam o nível de proficiência exigido dos professores para a atuação em escolas bilíngues. Assim, destaca que os docentes deverão:

Ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR); ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação *lato sensu*; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC). (BRASIL, 2021, p. 26).

Tais exigências são solicitadas tanto para atuação docente na Educação Infantil de anos iniciais, finais e EM. Essa questão problematizada pelas DCNs (2021) torna-se fundamental, pois é um aspecto que historicamente tem sido discutido e citado nos documentos educacionais: a formação docente. Tratando-se de professores de LE, a BNCC não aponta testes que serão desenvolvidos para seleção e avaliação dos professores para que se mostrem aptos ao trabalho com a perspectiva de mudanças, como é o caso do ILF, por exemplo. Assim, seria de fundamental importância que os professores tivessem contato com diferentes variedades do inglês, seja na formação inicial ou continuada, além das variantes consideradas de prestígio (americana e britânica) para que pudessem, conseqüentemente, estarem o mais preparados possível, após sua formação, para lidar com tal aspecto em sala de aula.

Conforme apontado pelos próprios documentos destacados acima, há a necessidade de superar lacunas em cada um deles correspondente a cada época específica, e é nesse sentido que lançamos a seguir o olhar para a BNCC.

Com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 a BNCC passou a definir direitos e objetivos de aprendizagem do EM, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação e para isso organizou a aprendizagem por Áreas do Conhecimento. No texto introdutório da BNCC na etapa do EF correspondente a LI, a Base afirma que aprender o idioma permite a inserção e o engajamento do educando em um mundo cada vez mais plural e globalizado (BRASIL, 2018). Para o documento, o Inglês enquanto componente curricular possui caráter formativo, o que parece se diferenciar do que propunham documentos anteriores ao afirmarem a utilidade do

ensino de inglês como primordial quase que exclusivamente o mundo do trabalho. O caráter formativo, portanto:

Pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade (BRASIL, 2018, p. 241).

Para ensinar inglês com essa finalidade formativa ao educando, algumas implicações são significativas para o currículo e nesse caso a BNCC aponta três delas. A primeira nos permite problematizar as relações entre língua, cultura e território, uma vez que os falantes de inglês já não estão mais somente nos países onde essa língua é oficial. Ou seja, alguns conceitos parecem não suprir mais as perspectivas de compreensão de uma língua que se tornou global, miscigenada, como por exemplo, o conceito de língua estrangeira, fortemente criticado pelo seu viés eurocêntrico. Desse modo, a BNCC afirma que há outras perspectivas de língua que proporcionam discussões em torno dessas diferentes visões, como por exemplo, inglês como língua internacional, como língua global ou como língua adicional os quais discorro adiante. Contudo, o documento afirma que “o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca.” (BRASIL, 2018, p. 241).

Tal mudança na perspectiva de língua, além de aparecer como caráter inovador baseado em estudos mais recentes, acarreta ainda em adaptações no ensino de LI. Essa modificação significa dizer que “o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, as culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais.” (BRASIL, 2018, p. 241). Assim, a LI passa a não ser mais aquela do estrangeiro que advém de países hegemônicos, mas sim, passa a acolher e legitimar os usos que falantes espalhados ao redor do mundo fazem dela. Nesse sentido, ao acolher e legitimar os diferentes usos do inglês, a base reitera que a LI tornou-se um bem simbólico para os falantes do mundo todo (BRASIL, 2018). As discussões teóricas sobre o ILF serão aprofundadas na próxima seção deste trabalho.

A segunda implicação do ensino de LI enquanto caráter formativo, diz respeito aos multiletramentos, conceito que foi introduzido como novidade nas OCEM (2006), e aqui aparece como concebida também nas práticas sociais do universo digital, no qual saber a LI aperfeiçoa as possibilidades de participação e circulação das

diferentes linguagens. Para isso, a BNCC afirma que é necessário conceber “a língua como construção social, o sujeito ‘interpreta’, ‘reinventa’ os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores.” (BRASIL, 2018, p. 242).

Por fim, a terceira implicação diz respeito ao ensino de LI. Para o documento, crenças de que exista, por exemplo, um “inglês melhor” ou de que há um “nível de proficiência” a ser alcançado pelo aluno precisam ser relativizados (BRASIL, 2018, p. 242). Para o ensino de inglês na perspectiva do ILF há uma exigência, a de que o professor tenha uma atitude de acolhimento e legitimação dessas diferentes formas de expressão na língua. Ou seja, trata-se de mostrar que outras formas, além da norma padrão, não são exceções na língua, mas trata-se de uma curiosidade local que existe e precisa ser analisada e disponibilizada ao aluno, buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística (BRASIL, 2018, p. 242).

Tal apresentação das implicações em relação às mudanças de visão de língua na BNCC é essencial, pois elas guiam os eixos organizadores da língua, que aparecem como uma novidade para o ensino de LI nessa etapa da educação. O documento apresenta cinco eixos organizadores propostos para LI, Escrita, Leitura, Conhecimentos Linguísticos, Dimensão Intercultural e Oralidade, sendo esse último o cerne de estudo desse trabalho.

A inserção de um eixo específico para oralidade também surge como inaugural em relação aos documentos anteriores tais como PCNs (2000), e OCEM (2006), que já ressaltavam a importância do caráter comunicativo que a língua deveria ter. Embora o próprio documento afirme que os eixos sejam explicitados de forma separadas na Base, eles estão intrinsecamente ligados entre si (BRASIL, 2018), por isso que, atribuir foco ao eixo de oralidade nesse estudo não se trata de excluir os demais, mas sim, delimitar o foco para uma das modalidades da língua que exterioriza lacunas que têm sido, historicamente, deixadas no ensino de LI na Educação Básica em nosso país.

O eixo Oralidade na BNCC compreende as práticas de linguagem em situação de uso oral da língua inglesa e tem como foco a compreensão e a produção oral. Em relação ao ensino, há na BNCC um aprimoramento dos gêneros em relação às OCEM. Embora o documento de 2006 inaugurasse a importância da oralidade, as noções pedagógicas de trabalho ao professor ainda eram muito sucintas, passando a focalizar

em análise de diálogos e contextos de uso do inglês para turismo. Já na BNCC, essa noção é mais abrangente, “as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face – tais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras –, constituem gêneros orais.” (BRASIL, 2018, p. 243), além de sugerir e ressaltar ao professor a importância do trabalho com materiais e gêneros autênticos, tais como as produções de linguagem presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros. Além disso, na etapa do EF, a Base apresenta em suas unidades temáticas a “compreensão oral” e a “produção oral” em todos os anos finais do segmento, além de destacar habilidades a serem desenvolvidas no aluno que tratam da interação e produção oral em sala de aula.

Já no percurso do EM deve haver a consolidação e ampliação das aprendizagens previstas na BNCC do EF e, então, a LI continua sendo tratada na perspectiva de língua franca pela “multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade.” (BRASIL, 2018, p. 484). Assim, no EM, permite-se ao aluno explorar e ampliar as práticas de linguagens na qual a LI faz parte, além de aproximar e integrar os estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado (BRASIL, 2018).

Além do mais, na etapa do EM, a Base salienta que os alunos podem “problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global.” (BRASIL, p. 485, 2018). Ainda nesse viés de língua, a Base enfatiza que:

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

Tal visão reforça que a perspectiva do inglês enquanto língua franca é mantida no EM, contudo, a Base dispõe de um aprimoramento dos Eixos Organizadores no EM tais quais há no EF. Não há, por exemplo, um espaço destinado à intensificação das práticas orais em sala de aula e, dentre todas as habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno nessa etapa de ensino, o inglês aparece, de forma específica, em apenas uma delas:

(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 494)

Tal habilidade apresentada não significa que o professor não possa adequar sua metodologia para fazer com o que o ensino de LI tenha caráter significativo ao aluno e, conseqüentemente, desenvolva outras habilidades envolvendo o inglês. Contudo, se levarmos em consideração a legislação do NEM, de que a Língua Portuguesa, a Área da Matemática e a LI seguem como componentes curriculares obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, é perceptível que o espaço para o desenvolvimento da LI no documento ainda é pouco desenvolvido.

Tanto a Matemática quanto a Língua Portuguesa possuem seus espaços específicos na Base na etapa do EM, tanto quanto no EF. Nesse sentido, é possível estabelecer um contraste com as habilidades propostas para esses componentes curriculares obrigatórios. As habilidades de Língua Portuguesa aparecem divididas em campos de atuação social como o campo da vida pessoal, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo artístico-literário. Cada um desses campos aborda gêneros que delimitam melhor as habilidades a serem desenvolvidas no educando, por exemplo, no campo artístico-literário sugere-se trabalho de análise com obras literárias brasileiras e portuguesas, no campo jornalístico-midiático sugere-se trabalho com gêneros específicos como propagandas, *jingles*, anúncios em vídeos, etc. Também na Área da Matemática as habilidades são organizadas de forma mais específica, abordando, por exemplo, análises de tabelas, gráficos e noções específicas do componente curricular, como uso transformações isométricas, transformações homotéticas, simuladores de cálculos de juros simples e compostos, etc (BRASIL, 2018).

Assim, nos cabe problematizar a inserção desse componente na Área de Linguagens e suas Tecnologias na etapa do EM, não havendo, portanto, espaço específico para discussão, como há na etapa do EF para o aprimoramento dos eixos que compreendem o componente. Desse modo, parece ficar a cargo de cada Estado brasileiro desenvolver o(s) seu(s) currículo(s) pautado(s) na BNCC, mas adequados as suas especificidades de ensino. Saliento assim que, embora o inglês apareça como obrigatório nos documentos nacionais, o componente não aparece com uma delimitação mínima nessa etapa. Tal aspecto nos leva a refletir se os Estados, influenciados pelo documento nacional, ao não delimitarem esse espaço específico ao ensino de LI, tendem a reforçar mudanças apenas documentais, de modo a impactar o trabalho do professor no que tange à etapa do EM, uma vez que se corre o risco de haver pouca (ou nenhuma) orientação específica aos docentes da área.

1.1 O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM)

Nesta seção apresento a legislação em torno do Novo Ensino Médio (NEM), proposto pelo governo federal e pelo Ministério da Educação (MEC), bem como algumas justificativas para sua implantação no Brasil. Além disso, destaco algumas mudanças trazidas com a reforma e o papel da LI nesse processo.

Atrelada à homologação da BNCC, a lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 trata também da implementação do NEM. Segundo a lei, a Base é o que norteará essa etapa do ensino, e com isso novas mudanças são propostas:

Art. 36. O currículo do EM será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculos, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino a saber: I- Linguagens e suas tecnologias; II- Matemática e suas tecnologias; III- Ciências da natureza e suas tecnologias; IV- Ciências humanas e sociais aplicadas; V- Formação técnica e profissional.

Algumas justificativas para sua implementação são, por exemplo, os “cenários cada vez mais complexos, dinâmicos e fluidos, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais.” (BRASIL, 2018, p. 461) em que os jovens encontram-se inseridos atualmente. Além disso, a BNCC reitera que há a necessidade de organizar uma escola que acolha a diversidade, garanta aos estudantes serem protagonistas no processo de aprendizagem e permita-lhes definir seus projetos de vida no EM (BRASIL, 2018), destacando que o atual sistema não contribuía com tal perspectiva.

Dentre as principais mudanças destaca-se a carga horária, passando de 2400 horas para 3000 horas no total, e a organização dos componentes curriculares nessa etapa de ensino. Dessas 3000 horas no total, 1800 horas são dedicadas a Formação Geral Básica (que abrange os componentes de todas as Áreas de Conhecimento já existentes no antigo EM) e, no mínimo, 1200 horas destinadas aos Itinerários Formativos (que abrange os Componentes Curriculares Eletivos, Projeto de Vida, a segunda língua estrangeira e as Trilhas de Aprofundamento). Em Santa Catarina, optou-se pela distribuição dessa carga horária ao longo das três séries que compõem o EM, ou seja, como a LI faz parte da Formação Geral Básica a distribuição ficou organizada da seguinte forma: 800 horas no 1º, 600 horas no 2º ano e 400 horas no

3º ano³ permitindo que a LI permanecesse com 2 aulas semanais nos três anos no Estado, independentemente de qual matriz curricular a escola opte. As alterações do número de aulas vão ser diferentes para a Parte Flexível do Currículo, caso os alunos optem por uma Trilha de Aprofundamento com mais aulas, por exemplo, porém, a Formação Geral Básica mantém essa distribuição no estado de SC. Entretanto, cada Estado organizou as suas matrizes curriculares com divisões diferentes dessas horas, assim, essa distribuição sofre alterações a depender do Estado, e, conseqüentemente no número de aulas semanais de LI ao longo dos três anos.

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. (BRASIL, p. 468, 2018).

Silva e Boutin (2018, p. 528) estabelecem críticas quanto a esse aumento de carga horária dos estudantes na escola. Para as autoras, “há de se considerar que muitos jovens, matriculados no EM, contribuem para a renda familiar. Um aluno trabalhador dificilmente concluiria o curso nesse novo formato proposto.” Além do mais, as autoras destacam que “Ampliar a carga horária sem ampliar a estrutura física das escolas e o número de profissionais da educação é ampliar a precariedade.” (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 528). Ou seja, uma das propostas do NEM, que visaria alcançar estudantes que possuem idade para estar frequentando a escola, mas não estão, parece não funcionar adotando a ideia de uma educação em tempo integral. Para isso, é importante destacar que o estado de Santa Catarina criou o programa “Bolsa Estudante” no ano de 2022 que visa, justamente, combater a evasão escolar e garantir que esse aluno continue seus estudos.⁴

Outro ponto a ser destacado é que a realidade da carga horária de LI não é a mesma para todos os componentes curriculares. Partindo do contexto regional específico em que esta pesquisa se desenvolve, no Estado de Santa Catarina, anteriormente ao NEM, as disciplinas de Língua Portuguesa, de Literatura e de Matemática possuíam 3 aulas semanais cada no EM e, com essa nova organização

3 Maiores informações sobre a estrutura curricular e as matrizes de referência em SC, estão disponíveis em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/midiateca/proposta-curricular-de-santa-catarina/1118-caderno-de-orientacao-para-a-implementacao-do-novo-ensino-medio/file>> Acesso em 12 de fevereiro de 2023.

4 Maiores informações em: <<https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/31553-auxilio-financeiro-para-estudantes>> Acesso em 03 de dez. de 2022.

passarão, assim como o Inglês, a terem duas aulas semanais nos três anos do EM.

Já os demais componentes curriculares terão duas aulas semanais somente no 1º ano, de modo que no 2º e no 3º ano, os alunos terão uma aula de cada um dos demais componentes curriculares (da Formação Geral Básica), sendo que a maior parte da carga horária do currículo destina-se às Trilhas de Aprofundamento, que abarcarão temas relacionados a essas aulas que foram reduzidas do currículo, a depender da escolha dos estudantes.⁵

Quanto aos itinerários formativos, eles são definidos como “o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no Ensino Médio.” (BRASIL, 2018, s.p). Os alunos poderão optar por alguma Área do Conhecimento, ou área técnica, que será ofertada em parceria com instituições da comunidade, que tenham maior afinidade para dedicar uma atenção maior dos estudos. O que pode ser problematizado, nesse caso, é que tal situação de escolha possivelmente pode vir a funcionar em escolas com grande número de alunos e que garantam uma turma para cada itinerário da escolha do estudante, porém isso parece não acontecer em escolas menores, por exemplo, afinal, não haverá alunos suficientes para cada itinerário, cabendo, muitas vezes a escolha da maioria dos alunos, ou ainda, o sistema de ensino vai ser obrigado a fornecer um itinerário nas condições que possui, com o quadro docente que possui, e que pode não atende, verdadeiramente os anseios dos alunos (SILVA; BOUTIN, 2018). Além do mais, para Silva e Boutin (2018, p. 528), os itinerários formativos:

Remetem as opções formativas do período ditatorial, apesar da propaganda que circula na mídia sobre a oportunidade de escolha pelo jovem, o texto da lei deixa claro que esses itinerários estão à critério dos sistemas de ensino, e não do aluno.

Já no que diz respeito à escolha desses itinerários formativos, o MEC salienta que o trabalho com o componente curricular Projeto de Vida explore algumas questões em torno disso e, oriente os alunos “para que sejam capazes de fazer escolhas responsáveis e conscientes, em diálogo com seus anseios e aptidões”. (BRASIL, 2018, s.p).⁶

Apesar das críticas apresentadas sobre o contexto do NEM, há de se destacar que desde 2020, ele já começou a ser implementado em todo território nacional, ainda

5 Informações sobre a organização do NEM em SC encontram-se disponíveis em: <<https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino>>

6 Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>> acesso em 03 de dez. 2022.

que no cenário pandêmico, portanto, os resultados de satisfação e/ou problemas em torno de sua implementação ainda são muito introdutórios em todo país. Não cabe aqui problematizar as questões ideológicas que permeiam a reforma do EM, mas sim, como forma de delimitar as problemáticas, refletir especialmente sobre o foco no ensino de LI nesse contexto que também passa por transformações.

Entretanto, outra questão parece permear essas discussões: a disponibilidade de professores para o trabalho com essa diversidade de Itinerários Formativos, afinal de contas, a lei que impôs o NEM não veio acompanhada de dispositivos que garantissem uma reforma também no quadro docente, desde preparação do ensino superior a abertura de concursos, por exemplo. Embora as formações ofertadas forneçam um panorama, desde o trabalho por Área de Conhecimento e não mais do componente de forma isolada, até o trabalho com esses Itinerários, se refletirmos sobre o “sucesso” ou “qualidade” da reforma, essa garantia de contratação de docentes aptos parece ser imprescindível.

Seguindo assim, sabe-se que a BNCC é um documento de caráter oficial e nacional, cabendo também, aos Estados desenvolverem seus próprios currículos buscando sempre ter a BNCC como um referencial. É possível ponderar, nesse caso, que as habilidades apresentadas pela BNCC são amplas e abrangentes em seus variados aspectos, e, caberia assim, a cada Estado, ao desenvolver seus currículos⁷, delimitá-las, de modo a garantir maior aprofundamento das competências e das habilidades a serem desenvolvidas pelo educando observando o contexto de ensino e inserção social desses alunos. Para tanto, a seguir discorro sobre o Currículo Base do Território Catarinense, documento norteador do meu contexto de atuação profissional.

1.2 O CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE (CBEMTC)

Nesta seção, apresento o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), elaborado pelo Estado de Santa Catarina. A apresentação do documento desse Estado em específico se dá, pois é minha localidade de atuação enquanto docente e, como consequência o contexto de estudo neste trabalho.

⁷ Os referenciais curriculares das 27 unidades federativas do Brasil estão disponíveis em ><https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/publicacoes>> acesso em 04 de fev. 2023.

O Estado de Santa Catarina lançou em 2021 o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense dividindo em cinco cadernos. O caderno 1 trata das disposições gerais, dos textos introdutórios e gerais do Currículo Base do EM do Território Catarinense. O caderno 2 trata da Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, compreendendo essa como a etapa correspondente ao 1º ano do EM. O caderno 3 trata da Parte Flexível do Currículo, ou seja, dos portfólios de Trilhas de Aprofundamento e que fazem parte dos Itinerários Formativos. O caderno 4, trata da parte flexível do currículo correspondente ao portfólio dos Componente Curriculares Eletivos. E, por fim, em 2022, lançou o Caderno 5, que trata das Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica.⁸

O documento estadual, assim como a Base, não prevê explicitamente um aprofundamento para o ensino de LI e oralidade nessa etapa de ensino. No Caderno 1 há um espaço destinado a “Segunda Língua Estrangeira”, que trata “além do componente de Língua Inglesa oferecido na formação geral básica em todos os anos do Ensino Médio, a Parte Flexível do Currículo conta com a oferta de uma segunda língua estrangeira” (SANTA CATARINA, 2020, p. 84). Tendo em vista que caberia aos Estados uma delimitação das habilidades que compõem a BNCC, é perceptível que no CBEMTC tal delimitação não acontece, nem para uma explicitação maior do componente de LI, nem para o desenvolvimento de seus eixos, tal como a Oralidade.

Já no Caderno 2 há uma descrição dos componentes que compõem a Área de Linguagens e suas Tecnologias de maneira articulada, destacando dois importantes eixos de trabalho aos professores de línguas: a compreensão e produção. Nesse viés, o documento aborda algumas questões em relação ao ensino de Oralidade, ainda que de forma não específica ao ensino de LI, mas sim das línguas no geral. No que tange à produção, o currículo estadual afirma que:

Criam-se condições para que os sujeitos revelem aquilo que têm a dizer, a partir da sua realidade, projetando relações entre o local e o global (...) são oportunidades de ‘dar voz’, de os alunos assumirem posições, de ampliarem a atuação social (SANTA CATARINA, 2020, p. 131).

Já no que diz respeito ao eixo de produção, o documento afirma que “a oralidade ainda não conquistou o merecido espaço nas escolas onde ‘diferentes vozes’

⁸ Todos os Cadernos encontram-se disponíveis para consulta e *download* em: <<https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/31310-novo-ensino-medio>> Acesso em 03 de dez. de 2022.

são necessárias e podem ser direcionadas para a produção de gêneros discursivos diversos” (SANTA CATARINA, 2020, p. 131). Tal cenário apontado no CBEMTC reflete o que historicamente os documentos aqui abordados apontam: o reconhecimento da importância e tentativa da inserção da oralidade nos currículos escolares e nas práticas de ensino.

Contudo, o documento estadual inova ao advogar que a oralidade “precisa ocupar um espaço significativo, como uma prática que contribuiu efetivamente para a inserção dos estudantes nas diferentes interações sociais.” (SANTA CATARINA, 2020, p. 131). Ou seja, a diretriz estadual reconhece que sem o desenvolvimento desse eixo não há uma integração desses estudantes nas interações e atuações comunicativas na sociedade.

Além disso, as duas trilhas de aprofundamento propostas pelo currículo estadual para a Área de Linguagens e suas Tecnologias, da qual a LI faz parte, foram chamadas de: a) “Corpos que expressam suas vozes” onde a ênfase desta trilha de aprofundamento é “nas linguagens como formas de expressão, de construção de subjetividades, de problematização de padronizações e concepções segregadoras e excludentes.” (SANTA CATARINA, 2020, p. 148); e b) “Produção cultural”, onde “propõe-se um olhar cuidadoso para as possibilidades de criação e invenção de processos individuais e coletivos que possam gerar potencial econômico e solidário.” (SANTA CATARINA, 2020, p. 163).

É possível observar que a LI também não aparece de forma direta ou com desenvolvimento de eixos para o trabalho na trilha, cabe, assim, ao professor ao ler, se inteirar sobre os objetivos de cada uma delas e tentar desenvolver as habilidades propostas no início da trilha e que estão diretamente em consonância com a BNCC, de maneira a articular a LI. Nesse viés, a única habilidade que contempla explicitamente o uso direto do inglês na BNCC, (EM13LGG403), citada anteriormente, não aparece em nenhum momento a ser desenvolvida nas Trilhas. Fica incumbida, novamente ao professor, a tarefa de fazer associações entre seu conhecimento pedagógico e a esses novos Cadernos do currículo, por exemplo, para que possa desenvolver as atividades. Contudo, tendo esses documentos como norteadores de currículos, far-se-ia necessária a inserção dessa habilidade, além de um aprimoramento e/ou direcionamento para o professor, pois, a habilidade já existente na BNCC é ampla e, por não estar contemplada na Trilha, sem a devida orientação

pode não ser trabalhada pelo professor durante a aplicação dessas trilhas de aprofundamento que contemplam essa etapa da educação na estrutura do NEM.

Porém, uma justificativa concebível para o não aparecimento dessa habilidade nas Trilhas de Aprofundamento parece estar ligada ao fato de que a LI continuará tendo as duas aulas semanais em sua matriz básica, enquanto, por exemplo, Arte e Educação Física diminuem sua carga horária. Ou seja, parece haver uma preocupação em garantir a esses componentes um espaço de maior inserção nesse momento, atribuindo o inglês como parte desse processo, ainda que com pouca orientação. Inclusive apenas os componentes de LI e de Língua Portuguesa e Literatura (LPL) da Área de Linguagens ainda terão livros didáticos específicos que contemplem os três anos do EM, os demais componentes que compõem a área (Arte e Educação Física) terão seu material desenvolvido e disponibilizado pelo PNLD, inserido no trabalho em conjunto por área de conhecimento. Como esse material vai ser produzido em nível nacional para a distribuição nas escolas, parece ficar incumbido, novamente ao professor de LI, a tarefa de adaptar o material a sua realidade de ensino.

No que tange à Formação Geral Básica, por exemplo, há uma orientação mais delimitada no que diz respeito à produção de material didático específico de LI, porém há também, uma norma estabelecida para que haja articulação da LI no trabalho por área, o que designa uma contradição, uma vez que, além do trabalho específico com o componente, o professor de LI terá que atuar em conjunto Área de Linguagens sem nenhuma ou pouca orientação para o diálogo do componente com os demais. Por exemplo, enquanto o livro didático da Área de Linguagens contemplará ações que envolvam os outros componentes da área, inclusive a Língua Portuguesa que também possui seu livro didático específico, caberá ao professor de LI ‘encaixar-se’ no trabalho, com pouca ou nenhuma orientação para articulação.⁹

O CBEMTC mantém a visão de língua proposta pela BNCC na perspectiva do ILF e complementa que:

⁹ Quanto ao tempo de planejamento para que os professores possam articular seus objetos de conhecimento para o trabalho pedagógico, em Santa Catarina, os professores são remunerados por 5 aulas de 45 minutos, para que possam se reunir e realizar o planejamento. No primeiro ano de Escola Piloto (2020) os professores que ministravam aulas com o 1º ano do NEM recebiam essas 5 aulas, já no terceiro ano de implementação no Estado (2022), o planejamento era pago apenas a professores que ministrassem aulas para turmas do 2º ano do NEM. Atualmente, no ano de 2023, essas 5 aulas passaram a ser pagas somente para professores que ministram aulas para turmas do 3º ano, o que parece caminhar para passos de extinção dessas 5 aulas em breve, o que acarreta em enormes prejuízos aos docentes sem o devido tempo de planejamento e articulação.

A concepção de língua inglesa como língua franca oportuniza práticas de educação linguística que busquem o (re)conhecimento, a compreensão e, conseqüentemente, a reflexão das especificidades interculturais no âmbito das diversidades e práticas sociais, incorporando a visão dos multiletramentos, principalmente na cultura digital (SANTA CATARINA, 2020, p. 134).

É perceptível, nessa breve linha histórica apresentada que a Oralidade ganhou maior notoriedade na BNCC e segue problematizada no CBEMTC, ainda que não aprofundada ou delimitada como caberia ao Currículo, mesmo destacando a necessidade da inserção desse eixo no ensino em sala de aula. A efetivação para a prática pedagógica deverá ser contemplada no material didático a ser adotado para guiar o trabalho docente na realização de atividades que envolvam a oralidade e também que auxiliem o professor com o trabalho na perspectiva do ILF. Afinal, para que essas mudanças não sejam meramente discursivas e documentais, as orientações precisam fornecer ao professor noções práticas do trabalho com a LI nessa perspectiva em sala de aula.

CAPÍTULO 2- DIFUSÃO GLOBAL DO INGLÊS: DIFERENTES TERMINOLOGIAS ATRIBUÍDAS A LÍNGUA INGLESA

Conceber o inglês como língua franca e não como língua estrangeira traz implicações educacionais, pois provoca a descentralização do modelo do falante nativo, com repercussões para a escolha de variedades a serem ensinadas, o papel da cultura no ensino da língua e aspectos de correção linguística (EL KADRI, 2010, p. 13).

Tendo em vista o uso do inglês ao redor do mundo, nesse capítulo apresento, de maneira breve, terminologias atribuídas a LI na contemporaneidade, bem como conceitos que impactam nas discussões recentes sobre o ensino da LI presentes também nos documentos norteadores e nas discussões teóricas. Além disso, apresento alguns estudos em torno do ILF no Brasil com resultados obtidos na plataforma de teses e dissertações da CAPES, de modos a relacioná-las com a presente dissertação. Por fim, discuto algumas implicações pedagógicas de ensino na perspectiva do ILF.

Kachru (1985) propôs-se a explicar a expansão do inglês em um modelo constituído por três círculos concêntricos. Esses três círculos demonstram as formas de propagação, padrões de aquisição e o domínio do inglês, o qual é utilizado em diferentes culturas e contextos.

O primeiro círculo é chamado de *Inner Circle*, nele estão países onde o inglês é a primeira língua, isso inclui Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, por exemplo. O segundo círculo, chamado de *Outer Circle*, representa e contém países onde o inglês se institucionalizou como consequência política como a colonização dos países presentes no *Inner Circle*. Como exemplos de países pertencentes ao *Outer Circle* é possível citar Índia, Nigéria, Cingapura, etc. Por fim, o terceiro círculo intitulado *Expanding Circle* é representado por países onde o inglês é visto como um idioma internacional, representado por países como China, Grécia, Japão e até mesmo o Brasil.

É importante ponderar que algumas críticas já foram estabelecidas a essa ideia da representação por meio dos círculos de Kachru (1985). Blommaert, Collins e Slembrouck (2005), *apud* Rajagopalan (2009), apontam que na perspectiva do *World English*¹⁰ há uma multicentricidade, ou seja, põe em xeque a ideia desses três círculos concêntricos, “onde já um único centro ao redor do qual gravitam as mais variadas

10 Destaco que o autor utiliza o termo *World English* com definição aderente ao ILF, como sendo, “inglês usado nas interações entre falantes não nativos que tem línguas maternas diferentes”. (CRUZ, 2006 *apud* RAJAGOPALAN, 2014)

formas de inglês” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 43), o que implica em certa hierarquização. Porém, por mais que limitada, a definição desse círculo ainda nos permite, geograficamente, compreender de onde são oriundas as variantes ditas de prestígio e compreender a influência e a dispersão que os demais países acabam absorvendo desse círculo interno, motivo pelo qual opto por utilizá-lo nessa pesquisa.

Essa expansão do Inglês e a utilização dele, principalmente em países do *Outer Circle* e do *Expanding Circle*, têm acarretado em uma ressignificação do papel que a LI nos diferentes contextos de comunicação, e por consequência, de ensino e aprendizagem do idioma. Aspectos como, o papel do falante nativo e as variedades da língua no âmbito das políticas linguísticas e de ensino transformaram-se também em campos de estudo. Atrelado a isso, a ideia de como e qual inglês ensinar, pautado em qual perspectiva de língua também começou a permear as questões educacionais.

Segundo Vance (2021), alguns governos de países do *Expanding Circle*, como a China, por exemplo, têm aumentado o número de aulas de inglês a fim de estimular o crescimento econômico. Nesse sentido, a autora argumenta que, embora de um lado destaca-se a necessidade de ensinar uma variedade de inglês (tal qual as de prestígio), para manter a inteligibilidade entre as culturas, há outro lado presente, trata-se de entender quem é que ensina esse idioma. Assim como muitos dos falantes de inglês do mundo são falantes de inglês como segunda língua, muitos dos professores também não são falantes ditos nativos, reflexos da superação evidente da quantidade de falantes não-nativos em relação aos considerados nativos mundo afora.

As mudanças que caracterizam esses ingleses ao redor do mundo transformaram-se em interesse de pesquisadores que buscam “descrever, registrar e classificar as novas formas” (VANCE, 2021, p. 2). Algumas das categorias utilizadas para estudar essas variantes do inglês são “ortografia, fonética/fonologia, morfologia, sintaxe, o léxico (vocabulário) e discurso” (MELCHERS; SHAW, p. 15, 2011). Dentre essas, destacamos a fonética/fonologia, uma vez que, o foco desse estudo e de outros que tangem a perspectiva do ILF, tem sido a oralidade (MELCHERS; SHAW, 2011).

Para os autores, o sotaque refere-se à maneira como os indivíduos pronunciam as palavras. Assim, as variações na pronúncia incluem diferenças na maneira como as vogais soam, por exemplo. “Muitas variedades no sotaque surgem, pois há sons no inglês que são difíceis de pronunciar por falantes de outras partes do mundo” (VANCE, 2021, p. 2). Assim, torna-se possível problematizar o ensino único das

variantes de prestígio oriundas de países e de falantes nativos quanto à pronúncia de determinadas palavras, uma vez que, na perspectiva do inglês como língua estrangeira (ILE) que tradicionalmente tem permeado as práticas pedagógicas de LI, o objetivo é aproximar-se o máximo possível da variante nativa. Por outro lado, na perspectiva do ILF as diferenças são vistas como características decorrentes dessa interação (COGO e DEWEY, 2011 *apud* JORDÃO, 2014). Todas essas variações refletirão nos materiais que são/serão criados para o ensino de LI em países do *Expanding Circle*, como o Brasil, por exemplo.

Assim sendo, com toda essa expansão do inglês, novas terminologias para língua passam a ser utilizadas. Tais terminologias são aplicadas em diferentes contextos e apresentam diferentes definições. Jordão (2014), ao realizar um levantamento histórico sobre tais perspectivas de língua apresenta um panorama que relaciona Inglês como Língua Estrangeira (ILE) com Língua Franca (ILF) e estabelece uma contraposição entre ILE e Inglês como Língua Adicional (ILA) e também entre ILE e ILF.

Para a autora, a terminologia do ILA em sua maioria é utilizada “para ambientes em que os aprendizes têm a mesma primeira língua” (JORDÃO, 2014, p.29) e pauta-se em Friedrich e Matsuda (2010) os quais afirmam que o ILA é utilizado em contextos em que o inglês é aprendido, por exemplo, por imigrantes que passam a viver em países onde a língua materna é o inglês.

Em oposição ao ILA, o ILE é o termo que tem designado o ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras. Segundo Friedrich e Matsuda (2010, p. 24) *apud* Jordão (2014) o termo deve ser usado, “exclusivamente a situações de ensino-aprendizagem da língua”. Além disso, Jenkins, Cogo e Dewey (2011, p. 284) destacam o ILE como enfocando a comunicação de “falantes não-nativos com falantes nativos”.

Entretanto, estudos recentes como o de Lôpo-Ramos (2021), destacam novas perspectivas para definição do ILA. Para a autora, o conceito é apresentado em formato de guarda-chuva onde LA está no topo e sendo considerado um hiperônimo “que pode ser aplicado a qualquer situação linguística, entendimento com adeptos em estudos sobre o bilinguismo e multilinguismo e outros no âmbito da linguística aplicada”. (LÔPO-RAMOS, 2021, p. 250). Portanto, o termo abarca também termos mais recentes decorrentes da grande mobilidade global, as chamadas línguas de

acolhimento: a língua de herança (LH) e língua de vizinhança (LV)¹¹, termos esses utilizados para designar uma língua não primeira em uma visão mais humanitária. (LÔPO-RAMOS, 2021).

Para a autora, o termo Língua Adicional “se aplica a todos os casos de língua não primeira, seja em paradigma cronológico, ideológico ou outro”. (LÔPO-RAMOS, 2021, p. 263). Além disso, o termo LA é um termo mais neutro e “contempla qualquer língua que se esteja aprendendo, exceto a primeira, podendo ser a segunda, terceira ou em qualquer ordem do aprendiz.” (LÔPO-RAMOS, 2021, p. 251).

Jenkins (2006) também estabelece relações de oposição sobre as perspectivas de língua. Para a autora:

¹² Países do círculo em expansão (*expanding circle*) ainda são frequentemente chamados de países de ILE. No entanto, como seus membros aprendem inglês com mais frequência para comunicação internacional, ou seja, para comunicação com outros falantes não nativos de inglês em vez de para comunicação [apenas] com falantes nativos (como é o caso com ILE tradicional), alguns estudiosos agora preferem chamá-los de países ILF (Jenkins, 2006a, p. 88).

Ou seja, a BNCC parece corroborar a ideia de Jenkins (2006) ao destacar que o conceito de ILE passou a ser “fortemente criticado por seu viés eurocêntrico.” (BRASIL, 2018, p. 241). Assim, essa tentativa de mudança de perspectiva de língua parece busca alinhar o ensino do idioma à utilização dele em países do *Expanding Circle*, ou seja, nos contextos de comunicação com outros não-nativos. Portanto, ensinar Inglês por este viés:

É substancialmente diferente daquele em “Inglês como língua estrangeira”. Acima de tudo, não é uma língua estrangeira aprendida para comunicação com seus falantes nativos. Em vez disso, é uma língua mundial cujos falantes se comunicam principalmente com outros falantes não nativos, muitas vezes de idiomas primários diferentes dos seus. Pertence, então, não à categoria de Línguas Estrangeiras Modernas, mas à de ingleses do mundo (JENKINS, 2006, p. 140)¹³

11 “Língua de Herança (LH) pode se referir à língua herdada pelos pais e usada por eles para se comunicarem com seus filhos em casa.” (RAMOS, 2021, p. 247). “A Língua de Vizinhança (LV) é o termo que se aplica considerando o critério ‘distância geográfica’ entre países.” (RAMOS, 2021, p. 248).

12 [Expanding circle countries] are still often called EFL countries. However, as their members most frequently learn English for international communication, i.e., for communication with other NNSs of English rather than for communication with NSs [native speakers] of English (as is the case with traditional EFL), some scholars now prefer to call them ELF countries. (Jenkins, 2006a, p. 88)

13 For the “English” in “English as a Lingua Franca” is substantially different from that in “English as a Foreign Language.” Above all, it is not a foreign language learnt for communication with its NSs. Rather, it is a world language whose speakers communicate mainly with other NNSs, often from different [primary languages] than their own. It belongs, then, not to the category of Modern Foreign Languages, but to that of World Englishes. (Jenkins, 2006b, p. 140) (tradução nossa).

Como o Brasil situa-se no *expanding circle*, o país encontra-se nesse estágio citado pela autora, onde boa parte dos aprendizes de inglês utilizam o idioma para comunicação com outros falantes que também não são falantes nativos, aspecto fortemente reforçado pela comunicação na globalização. Nesse sentido, se a noção de ILE se mantiver nas escolas com base no que propõem, por exemplo, Friedrich e Matsuda (2010, p. 54), ao afirmar que o ILE deve ser usado em “situações nas quais o inglês não funciona como língua de comunicação nem entre os aprendizes, nem nas comunidades pelas quais eles circulam em seu dia a dia” cria-se uma problemática que é apontada por Jordão (2014). A autora retoma Zacchi (2009) e Pereira e Terrazan (2011) para questionar: “como especificar as ‘comunidades’ pelas quais os alunos das escolas brasileiras circulam, uma vez que, com a popularização do acesso à internet e a intensificação da multimodalidade nas práticas de letramento o uso do inglês dentro do Brasil, entre brasileiros, vem crescendo bastante?” (JORDÃO, 2014, p. 30).

É nesse viés também que, conforme apontado por Duboc (2012) o inglês “como sendo estrangeiro cria ‘brechas’ para a problematização desta disciplina nos currículos” (JORDÃO, 2014, p. 30). Além disso, a autora também salienta que isso permite potencializar discussões em torno da LI enquanto visão de LE nos currículos. Sendo assim, discussões em torno de ensinar na perspectiva do ILF passam a ter destaque, pois parece haver, de forma gradual, uma mudança no entendimento acerca dessa língua o que, conseqüentemente, refletirá no ensino, ainda mais tratando-se da visão que a LI passou a assumir na BNCC, por exemplo.

Para o documento, ao aprender a Língua Inglesa na etapa do Ensino Médio, os alunos podem:

Reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. (BRASIL, 2018, p. 485).

Ao tratar dessa singularidade dos usuários da LI, observa-se uma abertura e uma aceitação em relação às particularidades dos usuários da língua, que não são definidos como nativos ou não nativos.

Diante da difusão global do inglês, estudos envolvendo falantes nativos e não nativos têm sido desenvolvidos, contudo, não só atribuindo foco à forma como determinado som é emitido por um falante nativo e um não nativo, por exemplo. O que têm crescido também são as discussões em torno da própria definição do que seja um falante nativo ou não nativo de uma língua. “Neste mundo mais móvel e

globalizado, o conceito do que significa ser um falante nativo de uma língua está se tornando cada vez mais difícil de definir, especialmente no que diz respeito inglês.”¹⁴ (LEE, 2005, p. 1). É importante destacar que a ideia de localidade ou origem geográfica do nascimento implícita nas adjetivações “nativo” e “não nativo” é limitada e questionável diante da difusão da LI, sobretudo, devido às dinâmicas da globalização em que as fronteiras territoriais não dão conta de delimitar por onde e como as pessoas terão acessos aos idiomas. Para tanto, as reflexões em torno dessas terminologias são importantes no contexto desta pesquisa, uma vez que a análise que será apresentada contemplará a perspectiva do ILF a qual abrange falantes que possuem e não possuem o inglês como primeira língua, ou então, os ditos nativos e não nativos.

2.1- DIFUSÃO GLOBAL DO INGLÊS: O PAPEL DO FALANTE NATIVO E NÃO NATIVO, A NOÇÃO DE REPERTÓRIO LINGUÍSTICO E TRANSLINGUAGEM

Em alguns estudos que buscam contextualizar e discutir o que seja um falante nativo ou não nativo (CANAGARAJAH, 1999; GLENDAY, 2010; LEE, 2010; FIGUEIREDO, 2011; RAJAGOPALAN, 2012) a visão mais estruturalista de língua que alguns teóricos possuíam (CHOSMKY, 1960) é criticada ao considerar-se que, de maneira geral, o falante nativo seria o “único qualificado” (FIGUEIREDO, 2011, p. 67) a interferir e julgar a gramática da língua, justamente porque ele conhecer o idioma tão bem. Ou, ainda, por apontar que o fato de reconhecer e adequar regras linguísticas deve ser papel do falante nativo (CHOMSKY, 1965) conforme apontado por Glenday (2010). A visão mais estruturalista da língua trata-a de maneira mais independente como um sistema autônomo que “conhece somente sua ordem própria” (SAUSSURE, 1995, p. 32), desconsiderando questões no que tange à ordem da análise do discurso, por exemplo, sobre quando e onde o sujeito que fala está inserido.

Como afirma Figueiredo (2011, p. 67), apontamentos como os de Chomsky, (1965) evidenciam que os pesquisadores da época certamente não previam “os entraves que esse conceito traria para a definição do falante nativo de inglês ou de qualquer outra língua.” Conforme visto no círculo de Kachru (1985), o inglês não tem sido mais utilizado somente em países do *Inner Circle*, e o número dos falantes

¹⁴ In this more mobile and globalized world, the concept of what it means to be a native speaker of a language is becoming ever more difficult to define, especially in regards to English. (tradução nossa).

julgados não nativos tem superado o número de falantes nativos, o que, evidencia as limitações de conceitos mais tradicionais como os postulados por Chomsky na década de 1960. Afinal, o número de não nativos que utilizam o idioma na atualidade, e que conseguem estabelecer comunicação, não necessariamente seguindo as regras dos falantes ditos nativos, acaba criando e adaptando formas de comunicação que atribuem ao inglês esse caráter fluido e dinâmico.

Quando articulada às reflexões relacionadas ao ensino-aprendizagem de LI especificamente, essas ponderações também assumem caráter importante, uma vez que ao ensinar inglês, tradicionalmente, são apresentadas ao aluno práticas de *listening e speaking* em situações de comunicação que contemplam prioritariamente falantes nativos, e por muito tempo essa prática foi mantida, principalmente no viés de se ensinar o ILE, na qual havia a tendência de se atribuir um papel inferior ao falante dito não nativo, uma vez que o objetivo da aprendizagem nesta perspectiva seria aproximar-se ao máximo da pronúncia do falante nativo (JENKINS, COGO E DEWEY, 2011; JORDÃO, 2014). Para Figueiredo (2011, p. 72):

O falante nativo como modelo de produção da língua a ser seguido pelos aprendizes no universo da sala de aula é, há bastante tempo, também considerado como mito que, aos poucos, tem sido dissipado nos contextos de aprendizagem.

Widdowson (1993, p. 8) também corrobora a ideia de que alguém é proficiente em uma língua na medida em que faz dela “sua posse, dribla-a a sua vontade, afirma-se através dela, ao invés de simplesmente se submeter aos que ditam sua forma.”¹⁵ É possível ponderar, nesse caso, que ao ensinar o inglês apenas utilizando materiais dos ditos falantes nativos, podem haver “barreiras” no processo de ensino-aprendizagem, afinal, o aprendiz pode desenvolver seus próprios meios de comunicação, ou ainda acabar se identificando com variações do idioma que não as ditas de prestígio, tendo em vista seu repertório linguístico individual. Na concepção de Ngula (2012), os usuários não nativos elaboram, se apropriam e mudam o inglês para refletir sobre suas próprias situações e experiências, ou seja, fazem uso do seu repertório linguístico para usar a língua. Esse fato acaba por “promover o distanciamento de seus falantes das formas mais ancestrais do sistema linguístico inicial.” (FIGUEIREDO, 2011, p. 70).

15 “You are proficient in a language to the extent that you make it your possession, bend it to your will, assert yourself through it rather than simply submit to dictates of its form.” (tradução nossa).

Assim, corroboro a ideia de Lee (2005, p. 9)¹⁶ ao afirmar que “Se o modelo de falante nativo não for alcançável na aprendizagem de línguas, talvez ele deva ser avaliado e revisado para estabelecer modelos que sejam alcançáveis pelos aprendizes.” Esses modelos alcançáveis podem ser entendidos como modelos suficientes para uma comunicação inteligível em contextos globais de interação, seriam, portanto, aqueles que de fato caracterizam as interações reais em LI na contemporaneidade, em que a maior parte das pessoas falando inglês são não nativos. Esses modelos alcançáveis, que podem ser estabelecidos pensando no contexto de aprendizagem de LI, parecem ser tomados como a possibilidade de apresentar diferentes usuários do inglês (nativos e não nativos¹⁷) ao aprendiz, incluindo também as ditas variedades nativas e de prestígio, mas não se rendendo unicamente a estas apenas como únicas e corretas. Não conceder apenas as duas variedades exclusivas é o que advoga a perspectiva do ILF, uma vez que usuários do mundo todo usam a língua, e, portanto a modificam para o seu contexto de comunicação, utilizando assim, seus conhecimentos de mundo e seus repertórios linguísticos.

Além do mais, reconhecer que a língua é fluida e dinâmica permite, nas práticas pedagógicas, compreender que LI, em específico, molda-se a diferentes contextos de uso e pode ser usada por diferentes falantes, o que pode ampliar o repertório linguístico dos aprendizes. Essa noção de repertório é também abordada pela BNCC.

Conforme discutido anteriormente, há algumas implicações ao se adotar o ensino de LI sob o viés de ILF quanto ao caráter formativo. Na terceira implicação, que trata de situar a LI enquanto língua franca (BRASIL, 2018), a BNCC salienta que expressões informais da língua não sejam tratadas como exceção, e que isso é o que garante perspectivas para a “construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística.” (BRASIL, 2018, p. 242).

Além disso, o documento utiliza a noção de repertório linguístico ao abordar uma habilidade que deve ser desenvolvida com os alunos no 8º ano do EF. “(EF08LI04)

¹⁶“If the native speaker model is not achievable in language learning, perhaps, it should be reevaluated and revised to set forth models that are achievable by learners.” (tradução nossa).

¹⁷ Apesar de reconhecer as limitações supracitadas que ambos os termos impõem, para essa pesquisa me proponho a delimitar o uso dos termos “nativo” e “não nativo” pensando nos locais de nascimento e residência dos falantes caracterizados nesse trabalho como originários do “*inner*”, “*outer*” ou “*expanding circle*” (KACHRU, 1985) utilizando como delimitação apenas o contexto geográfico.

Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.” (BRASIL, 2018, p. 257).

Bush (2015) elabora uma discussão em torno do conceito de repertório linguístico sob três perspectivas. A primeira delas diz respeito à forma como os sujeitos interagem de forma linguística e social tendo como base as abordagens interacionais e antropológicas. A segunda perspectiva, apoiada no pós-estruturalismo, examina como os sujeitos são construídos por discursos históricos e políticos. E por fim, a terceira perspectiva é inspirada na fenomenologia, investigando a ideia de experiência vivida na linguagem com base em pré-requisitos emocionais e corporais para essa vivência.

O autor amplia a ideia de repertório linguístico proposto por Gumperz (1964), estando nela todas as formas que são aceitas para elaborar as mensagens. Esse conceito está situado na primeira perspectiva vinculada à forma como os sujeitos interagem de forma linguística e social e tem como base as abordagens interacionais e antropológicas. Para o autor é o repertório linguístico quem fornece o arsenal de que precisamos para comunicação diária.

Para realizar tais constatações e elaborar a definição, Bush (2015) realizou observações de interações linguísticas em comunidades de fala onde ocorreram interações regulares em longo período de tempo. Nesse caso, “o repertório é entendido como um todo, compreendendo as línguas, dialetos, estilos, registros, códigos e rotinas que caracterizam a interação na vida cotidiana.” (BUSH, 2015, p. 5). Sendo assim, seus estudos diferenciam-se do que buscava Gumperz (1964) que tendia a localizar a noção de repertório linguístico em uma única comunidade linguística, ao invés de relacioná-la as especificidades do sujeito falante, como pretende Bush (2015).

Nesse viés, salienta-se que o conceito precisa ser “atualizado a luz dos processos de globalização” (BUSH, 2015, p. 5). Assim, Blommaert (2008, 2013) aponta que o repertório linguístico de alguém retrata uma vida toda de construção, e não apenas o seu local de nascimento. Trata-se de uma vida que perpassa por espaços socioculturais, históricos e políticos, e, por consequência, linguísticos.

Blommaert e Backus (2013) atribuem ao processo de ensino-aprendizagem de línguas um papel fundamental para construção desse repertório, seja para situações formais ou informais. Tal aspecto é também evidenciado pela BNCC que, em seu texto introdutório de LI, salienta que expressões informais da língua tais como “o uso de

ain't para fazer a negação, e não apenas formas 'padrão' como *isn't* ou *aren't*" sejam usadas para "tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico." (BRASIL, 2018, p. 42).

Ainda, Bush (2015) afirma que, algo também é crucial na elaboração de conceitos em torno de repertório linguístico trata-se de "uma perspectiva espacial que se concentra em encontros de contextos linguisticamente e altamente diversos." (BUSH, 2015, p. 6). Essa noção de espacialidade também é proposta pela BNCC, o documento afirma que:

O tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais (BRASIL, 2018, p. 242).

Ou seja, trata-se de concentrar-se nas especificidades locais do uso do inglês e dos falantes que dele farão uso, cada um com seu próprio repertório linguístico em construção. Evidenciar essas especificidades em sala de aula parece ser uma questão a ser abordada pelos professores de LI, para reconhecer também a inteligibilidade como um aspecto preponderante na comunicação entre os sujeitos.

Além disso, Bush (2015) situa seu conceito centrado no falante ao considerar que o indivíduo não age de forma isolada, assim situa sua definição na segunda perspectiva citada anteriormente, a de que, apoiada no pós-estruturalismo, examina como os sujeitos são construídos por discursos históricos e políticos. Segundo o autor, o repertório não é visto "como algo que o indivíduo possui, mas como algo formado e desdobrado em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o outro." (BUSH, 2015, p. 7).

Essa noção de repertório linguístico parece apontar e perpassar por uma construção social. O sujeito inserido na sociedade está em contato com diferentes práticas linguísticas, e participa de diversos processos comunicativos que têm se intensificado expandido na/pela globalização. Nesse sentido, "a comunicação deixa de ser controlada por noções estáticas de certo e errado julgadas e estabelecidas de modo abstrato e abstraído do contexto sócio-histórico e contingencial, mas vistas como emergentes da própria prática." (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 424).

As discussões em torno do repertório linguístico propostas por Bush (2015) apontam para uma ampliação do conceito. Para o autor, as experiências vividas da linguagem além das práticas sociais, são constituintes e colaboram na construção desse repertório. Nesse viés, diante de sujeitos inseridos em uma sociedade cada vez

mais plural e diversa que vem rompendo fronteiras territoriais e de língua, torna-se necessário rever conceitos que parecem não atender mais as noções linguísticas existentes. Portanto, faz-se necessária uma breve discussão sobre translanguagem, uma vez que o sujeito inserido no processo de ensino-aprendizado de LI faz parte de práticas linguísticas diversas.

Rocha e Maciel (2015), pautados em Canagarajah (2013), salientam a necessidade de orientações para uma pedagogia não monolítica ou não monolíngue. Para os autores, é importante rever noções como negociação, estratégias, língua-padrão e comunicação partindo de “um olhar complexo de mobilidade e descentralização.” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 424).

Canagarajah (2013) destaca que apesar de haver rótulos e ideologias acerca da linguagem, os recursos linguísticos sempre entram em contato e acabam por moldar-se em contatos de uso real da língua. Para o autor “os atos de comunicação envolvem mais do que palavras” (CANAGARAJAH, 2013, p.1).¹⁸ Ou seja, trata-se de considerar outros recursos de outras modalidades da comunicação, tais como auditiva, sonora, visuais e táteis no processo de comunicação. Nesse sentido, compreender o conceito de translanguagem, se torna cada vez mais necessário no campo de estudos linguísticos.

O termo *translínque* permite uma consideração da competência comunicativa como não restrito a significados predefinidos de línguas individuais, mas a capacidade de mesclar diferentes recursos linguísticos em interações situadas para uma nova construção de significado. (CANAGARAJAH, 2013, p. 1)¹⁹

Ou seja, nessa perspectiva, a negociação e a construção de sentidos entre as línguas é o ponto principal de interação no processo comunicativo. Por processo comunicativo, recorro a Rocha e Maciel (2015, p. 424), as quais evidenciam que este “não pressupõe a ideia do alcance de um entendimento a partir de um sistema de códigos pré-estabelecidos e da pressuposição da necessidade de compartilhamento de normas como um conjunto autossuficiente e estático, a partir do qual possam emergir variações.” A variação padrão e todas as outras variações que existiram em um determinado período histórico são vistas como um sistema não centralizado e que se encontram em constantes transformações. (ROCHA; MACIEL, 2015).

18 “Acts of communication as involving more than words.” (tradução nossa)

19 “The term *translingual* enables a consideration of communicative competence as not restricted to predefined meanings of individual languages, but the ability to merge different language resources in situated interactions for new meaning.” (tradução nossa)

É nesse viés que surgem embates com discursos mais centralizadores e mais resistentes à diversidade, conforme apontam Rocha e Maciel (2015). Pois, para as práticas translíngues a noção de comunicação “deixa de ser controlada por noções estáticas de certo e errado, julgadas e abstraídas de modo abstrato e abstraídas.” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 424/425). Ou seja, não se trata de constituir comunicação com regras previamente estabelecidas, o contexto é quem permite que haja recriação e adaptabilidade na comunicação.

Essas visões no contexto de comunicação, da perspectiva de certo e errado são noções que são desafiadas na BNCC ao adotar a perspectiva do ILF. Para a Base, adotar a perspectiva do ILF significa também “questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos.” (BRASIL, 2018, p. 241).

Além do mais, esse caráter fluido da LI reconhecido pela BNCC refletirá, conseqüentemente, na produção dos materiais didáticos para o trabalho com o NEM, bem como na atuação docente em sala de aula. Sendo assim, as atividades também precisarão ser pautadas em um viés que leve em conta essa multiplicidade de práticas linguísticas, de modo a abarcar o entendimento amplo do repertório linguístico do aprendiz, tendo em vista o vasto horizonte de possibilidades que (re)definições contemporâneas, tais como o das práticas tidas como translíngues, podem contemplar sob a perspectiva do ILF.

2.2 ESTUDOS SOBRE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF)

Nesta seção apresento uma breve revisão dos estudos da perspectiva do ILF, suas diferentes fases de (re)construção e (re)conceitualização, especialmente a partir das contribuições de Jenkins (2000, 2015). Além disso, de modo a situar a discussão no cenário nacional, apresento também um levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES em torno das pesquisas sobre o ILF no Brasil.

Abordar a perspectiva do English as a Lingua Franca (ELF) ou Inglês como Língua Franca (ILF) é necessário nesse estudo, uma vez que a BNCC (2018) passou a considerar esta perspectiva, o que tem desdobramentos em nosso sistema de Educação Básica. As justificativas no documento para esta abordagem se dão em relação ao “foco da função social e política do inglês” (BRASIL, 2018, p. 241) que a BNCC apresenta. Além disso, o documento reitera que “alguns conceitos parecem já

não atender as perspectivas de compreensão de uma língua que 'viralizou' e se tornou 'miscigenada', como é o caso do conceito de LE, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico." (BRASIL, 2018, p. 241). Assim, passa a compreender, aceitar e legitimar os diversos falantes que fazem uso da LI ao redor do mundo, não sendo mais ela vista como algo do estrangeiro oriundo de países hegemônicos. Nessa visão, é possível questionar sobre um inglês "correto" como sendo apenas aquele que é falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2018). Para compreender como esse conceito novo para a Base, mas não para os teóricos, pode ser estudado, discorro abaixo alguns dos principais estudos em torno dessa perspectiva de língua.

Segundo Firth (1996, p. 240 *apud* Seidlhofer, 2004) o ILF é uma "língua de contato entre pessoas que não compartilham nem uma língua nativa comum nem uma cultura (nacional) comum, e para quem o inglês é a língua estrangeira de comunicação escolhida." É com base nesse conceito que me proponho a discutir a historicidade dessa definição e de suas fases a seguir.

De modo a orientar essa discussão, uso das palavras de Jenkins (2015) para afirmar que o conceito de ILF é complexo e que "diversidade está constantemente aumentando à medida que mais pessoas de diferentes origens linguísticas se envolvem em comunicação intercultural usando o inglês como um de seus meios." (JENKINS, 2015, p. 51). Isso, segundo a autora, significa dizer que essa teorização em torno do ILF também não pode ficar parada, e, para tanto, os estudos precisam continuar a ser desenvolvidos em todos os campos de atuação que envolve a comunicação em LI (JENKINS, 2015). Nesse sentido, essa pesquisa visa contribuir para os estudos recorrendo a fontes divulgadas e estudadas até aqui.

Duboc (2019) afirma que as pesquisas sobre o ILF datam a década de 1980, quando os trabalhos pioneiros de Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001) começaram a questionar a real utilidade do modelo do falante nativo perante as normas de uso do inglês nos mais diversos contextos multilíngues. Em um primeiro momento, essas pesquisas focaram apenas na forma do idioma, porém, visto que o ILF é um termo que permanece em constante construção, Jenkins (2015) publicou um estudo abordando as 3 fases do ILF. Segundo a autora, após dados empíricos começarem a ser divulgados, principalmente, pelo VOICE (*The Vienna-Oxford International Corpus of English*) e ELFA (*The corpus of English as a Lingua Franca in Academic Settings*)

ela estabeleceu uma linha histórica da (re)construção e (re)conceitualização que apresentarei a seguir²⁰.

Em uma primeira fase, Jenkins (1980) define que o foco dos estudos em ILF foi atribuído à forma. Ela constatou o interesse de seus estudos por meio das observações que ocorriam com seus alunos dentro e fora da sala, e como a inteligibilidade mútua acontecia por ambas às partes, mesmo que os falantes não utilizassem modelos padronizados da língua. A partir disso, a autora começou a questionar a utilidade das normas de variedades nativas do idioma, as quais sustentavam a perspectiva do ILE. A noção de *Word Englishes* exerceu, nesse primeiro momento, forte influência sobre os estudos inaugurais do ILF, pois apontava para o reconhecimento de variantes do inglês que extrapolavam as tradicionais concepções vinculadas aos falantes nativos.

Em um segundo momento, a autora afirma que foi Seidlhofer (2008) quem identificou os problemas relacionados aos recursos do ILF, devido ao foco no entendimento e a possível descrição de uma nova variedade do idioma. Após seus estudos, a autora constatou que os usuários faziam uso da língua utilizando seus repertórios multilíngues e multifacetados que era motivado pelo propósito comunicativo, e assim, propôs que os estudos do ILF se concentrassem nos processos dos usos variáveis feitos pelos falantes de ILF. Assim, o foco até então à forma mudou para a discussão sobre a variabilidade da língua, e nesse sentido a autora argumenta que embora a noção de *Word Englishes* seja de “modelos não nativos de inglês que são linguisticamente identificáveis, geograficamente definíveis” (KACHRU 1992, p. 66 *apud* JENKINS, 2000), a visão do ILF não é a mesma. Para a autora, na comunicação com o ILF, há fluidez e negociação de significado entre os interlocutores com repertório multilíngue variado que transcende as fronteiras, não podendo ser, portanto, variedades linguísticas delimitadas, ou relacionadas a territórios em específico. Assim, a autora advoga pela ideia de um inglês mutável ao longo da história, e que a diversidade do uso do inglês tem impactado em sua definição.

20A discussão sobre ILF aqui apresentada foi originalmente elaborada como parte da publicação “O Novo Ensino Médio e a Língua Inglesa: uma análise sobre o ensino de oralidade em um material didático sob a perspectiva do inglês como língua franca (ANIECEVSKI; PASSONI, 2021) disponível em <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/5355>> a qual discorre acerca de resultados preliminares desta pesquisa de mestrado.

Por fim, na terceira fase de desenvolvimento de estudos sobre ILF, o foco se move para o inglês dentro de uma estrutura multilíngue, tal inserção se dá pelo que Jenkins (2000) chama de natureza emergente que o idioma possui, afirmando, inclusive, que o número de usuários de inglês nos últimos tempos continua a aumentar. Nesse sentido, a autora aponta cinco motivos que a fazem acreditar na necessidade da reconceitualização do ILF. O primeiro motivo diz respeito às orientações para as tendências demográficas no mundo moderno. O segundo diz respeito às descobertas recentes da pesquisa e do pensamento sobre o multilinguismo. O terceiro, diz respeito à noção de comunidade em que se faz no uso do ILF, uma vez que tendo mais contato com as pessoas por meios tecnológicos, a ideia de comunidade, como sendo pessoas que vivem próximas umas das outras, essa noção precisou ser repensada. O quarto motivo diz respeito ao número de falantes não nativos de inglês, uma vez que esses usuários da língua já ultrapassaram os números de falantes nativos. Por fim, o quinto e último motivo, a autora define como pessoal, afirmando que a pesquisa do ILF estava muito autocontida, muito repetitiva e carente da tecnologia de ponta que possuía anteriormente. Para Duboc (2019, p. 12) essa terceira fase “demonstra uma tentativa do grupo em atualizar-se diante das recentes teorizações sobre linguagem, mobilidade e translinguismo.”.

Duboc (2019) também faz alguns apontamentos em relação à influência que a primeira fase do ILF teve sobre esse campo de estudo, para a autora

Estudos que meramente constatarem e documentarem os usos alternativos do inglês não me parecem suficientes para o desenho de políticas linguísticas e educacionais afeitas a toda complexidade dos atuais encontros inter/transculturais. (DUBOC, 2019, p. 13)

Assim, para traçar pontos com essa questão a autora elabora a discussão pautada nos conceitos bakhtinianos. Para a autora, há uma preocupação com fatores que vão além da questão estruturalista da língua ou a tentativa de criar uma variedade no ILF, pois ele envolve também, questões voltadas às práticas discursivas, ideológicas e as questões culturais compreendendo os sujeitos que fazem uso dessa língua. Jordão e Marques (2018) *apud* Duboc (2019, p. 14) advogam em favor “da descolonização do currículo, de materiais didáticos plastificados e de práticas escolares arraigadas em premissas, conceitos, estratégias e ferramentas do *mainstream*.” Para os autores é necessário politizar o ILF “passando a compreendê-lo como espaço de decolonialidade e de acolhida às práticas translíngues.” (DUBOC, 2019, p. 14).

Essa discussão em torno da língua na visão mais estruturalista *versus* a visão mais discursiva é apontada por Duboc (2019) como tendo duas forças: a centrípeta que visa regular, normatizar e centralizar uma estrutura com objetivo de manter uma suposta língua unitária, e a força centrífuga, que insistem em descentrar a norma e fazem aflorar a criatividade e a pluralidade linguística. Parece ser possível inserir o ILF na discussão entre essas forças, afinal, no contexto linguístico composto por dois ou mais sujeitos historicamente situados e se comunicando, emerge a possibilidade de aflorar criatividade e conseqüentemente desenvolver a diversidade linguística para aquele contexto específico de comunicação, assim, exercendo força centrífuga (DUBOC, 2019).

Parece relevante também refletirmos sobre o que Duboc (2019, p. 15) ressalva sobre a heteroglossia, que “surge como o discurso de outrem na língua de outrem encerrando uma autoria já refratada.” Ou seja, os discursos com diferentes sujeitos parecem exercer influência uns sobre os outros, e, parece haver possibilidade de isso acontecer, pois os sujeitos com seus repertórios linguísticos farão uso desse repertório durante a comunicação utilizando-se de discursos que já foram proferidos também por outros sujeitos.

Essa visão do ILF implicará em mudanças no ensino de LI nas escolas, e como forma de delimitar essa pesquisa, o foco se dará em como o ILF será abordado nos materiais didáticos e nos exercícios de oralidade utilizados no contexto do NEM, uma vez que eles são um apoio e fazem parte do contexto de trabalho do professor no país.

Além das discussões acerca do tema já apresentadas, no Brasil, estudos em torno da perspectiva do ILF têm sido desenvolvidos. A fim de identificar alguns desses trabalhos, utilizei o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES²¹. Sem pretensão de fazer uma ampla análise qualitativa detalhada de todos os trabalhos encontrados, mas sim apresentar um breve panorama de pesquisas que já foram desenvolvidas, utilizei os filtros fornecido pelo site da CAPES delimitando cada um deles de acordo com as áreas nas quais essa pesquisa se relaciona.

Para efetuar a busca geral utilizei o termo “Inglês como língua franca” e sem uma delimitação específica o catálogo disponibilizou 570.836²² trabalhos. Assim, iniciei o processo para refinar os resultados. No campo “tipo” utilizei apenas a opção

21 Catálogo de teses e dissertações do site oficial da CAPES, disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>

22 Esses números foram registrados na data de escrita desta seção, 16 de novembro de 2022.

“mestrado”, no campo “ano” utilizei os últimos 4 anos, portanto, 2018, 2019, 2020, 2021. No campo “grande área de conhecimento” utilizei a opção “Linguística, Letras e Artes”, no campo “área de conhecimento” utilizei “Letras” “Linguística” e “Linguística Aplicada”. Após essas delimitações, os resultados somaram 3.384 trabalhos. Ciente de que o objetivo é fornecer um breve panorama de alguns trabalhos que já foram desenvolvidos na mesma linha de pesquisa, como recorte, optei por me ater aos que trouxessem “Inglês como língua franca” no título, obtendo assim, um total de 12 dissertações de mestrado encontradas.

Ladeia (2019) se propôs a desenvolver seu trabalho com professores-formadores do curso de Letras Português/Inglês de uma universidade pública no interior da Bahia. A autora objetivou compreender como esses professores contribuem de maneira ativa para a formação do aluno, que será futuro professor de inglês, no que tange aos aspectos interculturais, além de entender de que forma a cultura se configura na sala de aula com a perspectiva de mudança do ILF. Os achados da autora destacam que as professoras-formadoras estão cientes do seu papel de formar os futuros professores de inglês preparados para as demandas pedagógicas mais atuais. Já do ponto de vista dos alunos, a pesquisa de Ladeia (2019) mostrou que, embora os alunos estejam realizados com os estágios, a grande ênfase atribuída às questões pedagógicas em detrimento ao ensino da língua alvo acaba por fazer com que os alunos se sintam “deficientes” no uso da LI em sala.

Mata (2020) atribuiu foco em seu estudo ao inglês falado por Joel Santana²³ e se esse inglês apresentava as características que são atribuídas ao ILF. Para isso, o autor discute a questão do plurilinguismo sob a abordagem de Bakhtin (2002), descrito como “a presença de diferentes línguas sociais dentro de uma mesma língua, em situações reais de uso.” (MATA, 2020, p. 46). O autor destaca ainda que, embora recusado pela norma padrão da LI, o inglês falado por Joel Santana faz parte da perspectiva do ILF, pois ele “demonstrou que os obstáculos apresentados no processo de aprendizagem das regras não são razões para que ele não seja igualmente reconhecido como um cidadão do mundo e que fala uma língua global.” (MATA, 2020, p. 89). Por fim, outro ponto trazido pelo autor é a questão do “domínio das

23 Joel Natalino Santana é um ex-jogador de futebol brasileiro que, atuando como técnico da seleção africana, viralizou na internet devido à forma como falou inglês em uma entrevista em um jogo da Copa das Confederações em 2009. Vídeo completo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BoxA9ghHkOM&t=2s>> Acesso em 19 de novembro de 2022.

competências interculturais” (MATA, 2022, p. 90) apontado pelos autores que ele deu voz em sua pesquisa. Por meio desse domínio, é possível tomar como empréstimo estruturas fonológicas e morfológicas de diferentes culturas que compõem o multilinguismo presentes na formação de uma mesma língua.

Santos (2020) dedicou seus estudos em torno do programa “Paraná Fala Inglês” (PFI), observando quais eram as perspectivas dos alunos e professores sobre a visão do ILF nesse programa. Para realizar seu estudo, a autora se propôs a responder três perguntas, dentre elas: “Qual a percepção dos professores e alunos do curso Paraná Fala Inglês em relação ao ILF?” e para isso aplicou questionário aos professores sobre os seus conhecimentos acerca do ILF. Assim, Santos (2020) constatou que os professores, apesar de não possuírem uma formação aprofundada sobre o tema, possuem consciência sobre esse uso da língua. Já na visão das alunas participantes da pesquisa, houve a crença que para aprender verdadeiramente a se comunicar, seria necessário a vivência em um país estrangeiro, e que para falar “bem” a língua é necessário pertencer ao contexto cultural do falante nativo. Tais crenças apontadas pelas alunas parecem estar diretamente relacionadas à perspectiva do ILE (SANTOS, 2020). Por fim, a autora destaca que o PFI não apresenta preocupações acerca do ILF, porém, destaca a importância de que mais pesquisas em torno do ILF sejam produzidas para que “possamos fortalecer uma visão da LI em que todos sejam representados, mas que ainda pouco tem sido reconhecida.” (SANTOS, 2020, p. 161).

Todeschini (2020) desenvolveu seus estudos envolvendo a análise de um MD sobre as relações entre ILF e interculturalidade. As constatações da autora destacam que, embora haja a presença de temas globalizados no MD, as variedades que contemplam atividades de áudio permanecem em países do *Inner Circle* (KACHRU, 1985). Ainda, as imagens trazidas pelo LD, segundo a autora, contribuem para a compreensão e reflexão da interculturalidade e a relação com o ILF. Porém, Todeschini (2020) destaca que, parece não haver no material interesse em fazer com que haja compartilhamento da cultura do aprendiz, ficando incumbida ao professor a tarefa de utilizar materiais que complementam a abordagem da cultura do aluno, e, por isso a autora enfatiza a importância da formação docente para que o professor possa lidar com situações como essa em sala de aula.

Déa (2018) elaborou uma análise da representação do falante de ILF em um MD. A autora buscou investigar como é apresentada a LI e seus múltiplos falantes no material. Suas constatações foram que, apesar de o MD abordar, majoritariamente,

falantes não nativos de LI, a abordagem é feita de forma superficial, em anexos, sem que ele esteja no contexto de comunicação. Na análise a autora faz sugestões de como poderia, portanto, abordar a perspectiva do ILF em sala.

Silva (2018) dedicou seus estudos a entender a visão dos professores da rede municipal do Município de Palmas- TO, buscando investigar de que maneira professores de LI de escolas públicas tem se posicionado em relação ao ensino de inglês na perspectiva do ILF e se esses posicionamentos podem influenciar na forma como as aulas são ministradas. Os resultados obtidos pelo autor destacam que o ILF ainda não é uma realidade na prática dos professores dessa região, tendo em vista que os docentes tendem a priorizar as variedades britânica e americana para o ensino (SILVA, 2018).

Silva (2020) objetivou investigar as percepções que seis professores em pré-serviço do Curso de Letras- Inglês, no *Campus* de Porto Nacional, da Universidade Federal do Tocantins têm sobre o ILF na formação inicial. Além disso, a autora buscou desenvolver seus estudos analisando o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) e Programas de Componentes Curriculares de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado Obrigatório, buscando verificar como esses documentos abordam as questões do ILF. Os achados da autora apontam para a necessidade de reformulação dos documentos supracitados, bem como uma reformulação no currículo da referida universidade frente ao atual posicionamento do ILF.

Souza (2021) também dedica atenção dos seus estudos para a formação inicial de professores de inglês e na importância de que esses futuros professores tenham conhecimento sobre questões envolvendo ensino e aprendizagem de língua e cultura, em especial a partir do viés do ILF. O objetivo do autor é investigar como a interculturalidade materializa-se no ensino e aprendizagem de ILF na formação docente no curso de licenciatura em Letras e sua aplicação na Educação Básica. (SOUZA, 2021). Para isso, a autora analisa Pareceres do MEC para cursos de licenciatura em Letras, projetos pedagógicos de cinco cursos de Letras presenciais, de habilitação dupla em português e inglês, de universidades públicas federais, sendo uma de cada região do Brasil, relatórios de estágios supervisionados obrigatórios, questionários com discentes e docentes de um curso de Letras e com professores que atuam no ensino de LI. Os achados da autora mostram que embora a interculturalidade seja trazida há um bom tempo pelos documentos norteadores, ela esteve pouco presente nas propostas pedagógicas curriculares (PPCs). Além disso,

a autora constata que há uma presença influente da visão colonialista no ensino de LI e pouca adesão ao ensino na perspectiva do ILF e à abordagem intercultural pelos professores e pelos PPCs.

Mazzarotto (2018) propôs-se a estudar o ILF na formação continuada de professores. Para isso, a autora aplicou questionário aos professores sobre o que eles consideram erro e acerto nas aulas de LI, após a filmagem de suas aulas em escolas de idiomas na cidade de Curitiba-PR. As questões norteadoras da pesquisa da autora foram verificar se visões de língua e conceitos adjacentes que os professores possuíam influenciavam o que os docentes consideravam “erros”, bem como impactavam a correção, ou não correção deles em sala de aula. Os resultados obtidos pela autora afirmam que as crenças sobre a correção oral em sala de aula nem sempre se alinham a prática. Além disso, ainda que as concepções acerca do ILF permeiem positivamente as representações dos professores, ela nem sempre pode ser observada empiricamente. Por fim, a autora destaca que a esfera acerca da teoria do ensino de línguas carece de uma pedagogia que considere as interações em ILF ocorridas no mundo atualmente, como inclusão do ensino de estratégias de negociação de sentidos, para que então, ela possa ser incorporada à prática.

Galor (2018) estudou, por meio da aplicação de questionários em grupos focais, as crenças, usos e objetivos dos alunos do nível 1 no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN-UFPR) com a perspectiva do ILF. Os resultados obtidos pelo autor mostraram que as crenças dos alunos se encontram mescladas por um discurso popular que trata o inglês como uma língua internacional. Além disso, Galor (2018) constatou que as práticas de ILF apresentadas aos alunos foram muito receptivas, com os alunos afirmando que se sentem mais à vontade em utilizar a LI sem os padrões nativos, ainda que esses façam parte de crenças fortes em sala de aula, principalmente no que tange à pronúncia.

Bim (2020) estudou as relações entre Inglês para Fins Específicos (IFE) e ILF. A pesquisa da autora foi realizada com professoras do ensino superior buscando entender como as professoras que têm conhecimento, ao menos de uma das duas vertentes teóricas (IFE e ILF), veem as convergências e divergências entre as teorias e as possibilidades que o uso combinado delas pode trazer para o ensino de LI. Nos resultados obtidos pela autora, ela pôde constatar que as professoras têm conhecimento, em especial do ILF, e que há possibilidade de que essas docentes entrevistadas levem para a sala de aula atividades unindo tais perspectivas de língua.

Por fim, a pesquisa de Haus (2018) que também utilizou como *corpus*, análises oriundas do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN-UFPR) focadas, exclusivamente, em crenças no ensino de pronúncia considerando a perspectiva do ILF. Após uma primeira pesquisa com todos os docentes do CELIN, a autora delimitou sua pesquisa a dois professores. Ao longo de um semestre, esses docentes responderam a quatro entrevistas e as aulas de uma turma de cada um foram observadas. Assim, o professor 1 atribuiu foco maior a uma orientação monolíngue, com uma visão mais estruturalista da língua em detrimento da inteligibilidade. Já o professor 2 não atribuiu ênfase ao falante nativo, mas demonstrou que é necessário a existência de um padrão, uma forma base para comunicação. A autora constatou que apesar da nova realidade e novas formas de olhar para o inglês, percebe-se que a orientação monolíngue e a tradição do ensino de ILE prevalecem, além do mais a produção dos materiais parecem seguir uma linha regida pelo falante nativo (HAUS, 2018).

Esses 12 trabalhos apresentados parecem ter algo em comum: a necessidade da formação adequada dos professores para atuarem nesse novo contexto de língua, seja na formação inicial ou continuada. Além do mais, há de que se destacar que os estudos, em sua maioria, trazem questões atreladas a realidade de cada pesquisador, são análises de casos e relatos oriundos da localidade dos pesquisadores. Sendo assim, essa pesquisa parece se inserir em tal paradigma, pois analisa um LD adotado para o trabalho em uma CRE da região Oeste de SC, contudo, assim como as pesquisas apresentadas podem servir de subsídio para esse trabalho, espero que essa dissertação também sirva a estudos futuros. Entretanto, há de se considerar ainda que, embora essas pesquisas se desenvolvam em contextos mais restritos (estudos de casos municipais, estaduais, poucos professores participantes de cada pesquisa, etc), é possível considerar que os resultados fornecidos por elas são similares, a visão de que o ensino é, primordialmente, pautado no viés do ILE, assim, em longo prazo, pode ser que seja possível considerar que os resultados semelhantes obtidos permitirão lançar um olhar para o todo dessa mudança da perspectiva do ILF no país.

Outra questão importante de considerar é a preocupação dos estudos como o de Silva (2020) e Souza (2021) que destacam, especificamente, a questão da reformulação das propostas pedagógicas curriculares dos cursos de formação de professores, pois, compreende-se a importância de que esse processo de reforma e

mudança, tanto do NEM quanto do ILF, encaminhe-se, principalmente, das instituições superiores que formam esses professores, para que não ocorra um processo inverso na formação, e os futuros docentes possam estar preparados, da melhor forma, para lidar com os modelos condizentes que propõem os documentos oficiais na contemporaneidade quanto às práticas do ensino de LI na sala de aula.

Além do mais, dentre os 12 trabalhos apresentados, dois deles (MAZZAROTO, 2018; HAUS, 2018) parecem tratar exclusivamente de aspectos observados e registrados de fato na prática da sala de aula. Outros trabalhos como o de Ladeia (2019), Santos (2020), Silva (2020), Souza (2021) e Gabor (2018) tratam de questionários aplicados a professores do Curso de Licenciatura em Letras ou discentes do curso acerca de práticas em sala de aula ou conhecimento sobre o que os pesquisados já sabem sobre o ILF. Já o estudo de Silva (2018) é o único que trata de percepções acerca dos professores de escolas públicas. Há de se destacar a relevância de trabalhos como esses, afinal, partir da formação inicial de professores parece ser fundamental para contribuir com a formação desses docentes na perspectiva do ILF e assim, prepará-los para aplicar práticas em torno dessa perspectiva na sala de aula. Estudos como o de Todeschini (2020) e Déa (2018) se assemelham com o *corpus* desse trabalho, dedicando atenção a análises de MDs que já incorporaram a perspectiva do ILF. Entretanto, o MD analisado por Todeschini (2020) trata de uma coleção adotada para o EF, e os estudos de Déa (2018) refletem sobre o MD adotado em escola de idiomas, nenhum dentre os citados faz relação com o NEM. Além do mais, esses estudos que enfocam a análise de materiais didáticos parecem crucial também, pois atrelar a análise dos materiais que vem sendo desenvolvidos e documentos estruturados na perspectiva do ILF com a prática em sala de aula podem contribuir para o processo de ensino nessa perspectiva, por isso, a seguir discorro brevemente sobre as implicações pedagógicas de ensino na perspectiva do ILF.

2.3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE INGLÊS NA PERSPECTIVA DO ILF

Ao refletirmos sobre as perspectivas do ILF é importante ponderarmos as questões que podem refletir diretamente no ensino de inglês pautado nessa perspectiva. As mudanças que podem ocorrer no ensino ao adotar o ILF como um caminho para a sala de aula, embora significativas, parecem não acontecer

instantaneamente, elas necessitarão, além de transformações nos MDs, sobretudo, de formação aos professores. É muito difícil desvincular-se das práticas tradicionais, o que não parece ser o maior problema no processo de aprendizagem, pois o ensino de regras se manterá, e, práticas ditas tradicionais podem dialogar com tendências mais contemporâneas, contudo, “mais e mais oportunidades para a prática livre e monitoração serão enfatizadas.” (LIMA, 2009, p. 77).

Quando questionado sobre qual modelo de inglês deveria ser ensinado nas escolas, Rajagopalan (2009) destaca que vê certo problema nessa pergunta, pois, para o autor, isso pressupõe que “haja a existência de tal modelo, restando-nos apenas descobri-lo ou, na pior das hipóteses, a necessidade de tê-lo para fins didáticos.” (RAJAGOPALAN, 2009). O autor não chega a utilizar o termo ILF, mas utiliza “*Word English*” como definição com sentido bastante próximo e, assim, salienta que enquanto professores de inglês é:

Nosso dever preparar alunos para serem cidadãos do mundo novo que se descortina diante dos nossos olhos e sobre o qual temos apenas uma ideia anda muito vaga. Para atuar nesse admirável novo mundo, os nossos alunos têm de aprender lidar com todas as formas de falar inglês. (RAJAGOPALAN, 2009, p. 45)

Para que isso seja possível, o autor destaca que isso requer do professor um bom “jogo de cintura” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 45) para que possa se adaptar a essas diferentes formas de falar inglês e, portanto, destaca o papel do professor para expor os alunos a outras variedades de ritmos e sotaques, pouco importando se eles são nativos ou não (RAJAGOPALAN, 2009). Além disso, o autor destaca o cuidado que o professor deve ter para não vincular a LI com a cultura desse ou daquele país somente, pois essa perspectiva reflete muitas culturas ao redor do mundo.

Calvo, El Kadri e Gimenez (2014) corroboram essa ideia, salientando que a perspectiva do ILF abrange várias culturas e que quando aprendemos uma língua “não precisamos nos comportar como falantes nativos” (CALVO, EL KADRI, GIMENEZ, 2014, p. 307). Entretanto, as autoras estabelecem uma crítica em relação à visão de que é possível que o aprendiz lide com **todas as formas de falar inglês**, [grifo das autoras] “não parece viável” (CALVO, EL KADRI, GIMENEZ, 2014, p. 305), mas destacam a necessidade de apresentar os mais diversos sotaques e contextos de comunicação diversos, oriundos de todos os lugares, incluindo os subalternizados.

Lima (2009, p. 71), também destaca que, na impossibilidade de eleger um inglês “mais correto” chegou-se à conclusão de que não existe um sotaque nativo que

deva ser modelo para aqueles que estudam ou ensinam inglês. Nesse sentido, o autor pondera suas discussões em torno dos erros e acertos no ensino de pronúncia quando adotados a perspectiva do ILF. Segundo o autor, os professores precisam tomar cuidado com a correção exagerada e devem, portanto, corrigir “palavras que causam estranhamento ou incompreensão no outro”, percebendo, por exemplo, os “erros” que fazem com que os alunos, em uma prática oral, não consigam estabelecer comunicação, ou então “que, mesmo não causando estranhamento incompreensão, gerem uma mensagem diferente daquela que foi pretendida.” (LIMA, 2009, p. 72). Ou seja, ao abordar a perspectiva do ILF para o ensino de inglês, não se trata de um “aceitar tudo” do aluno, ou então, como define Siqueira (2018, p. 94 *apud* DUBOC, 2019, p. 12), de que língua franca seria uma língua “onde são travadas interações livres de impostos, neutras e desculturadas”, porém, se trata, sobretudo, de “focar efetivamente nos erros críticos e responsáveis por incompreensões, conscientizando os aprendizes dos aspectos de pronúncia que podem resultar em incompreensões/compreensões distorcidas do outro” (LIMA, 2009, p. 75), ainda que “falhas na comunicação entre nativos e não nativos de uma mesma língua sejam consideradas partes integrantes do processo de comunicação (LIMA, 2009, p. 77).

Calvo, El Kadri e Gimenez (2014) discutem práticas para o ensino de inglês na sala de aula com sugestões didáticas. Segundo as autoras, uma abordagem crítica do ensino de inglês como LE permite que o “ILF possa ser visto como uma proposta que reitera a necessidade de se interrogar explicitamente o caráter normativo das práticas de linguagem valorizadas no contexto escolar.” (CALVO, EL KADRI, GIMENEZ, 2014, p. 301).

Quanto às práticas para o ensino de LI na sala de aula, as autoras parecem reiterar as ideias de Rajagopalan (2009) ao afirmarem que há a “necessidade de explicitação das diferentes variedades do inglês”, pois isso contribui para “desestabilizar uma variedade monolítica e constituir identidades de pertencimento a comunidades de falantes da língua.” (CALVO, EL KADRI, GIMENEZ, 2014, p. 303). Além do mais, elas salientam também que isso requer do professor “a necessidade de maior consciência sobre diferentes contextos de uso e entendimento ampliado sobre o que vem a ser um falante competente.” (CALVO, EL KADRI, GIMENEZ, 2014, p. 303).

De modo a considerar essas implicações pedagógicas no contexto brasileiro, Calvo, El Kadri e Gimenez (2014, p. 303) acreditam que:

Uma pedagogia mais sensível ao ILF no contexto brasileiro, incluiria, por exemplo, a ampliação de variedades da língua inglesa, enfocando contextos de uso nos quais falantes de diferentes contextos culturais e linguísticos negociariam sentidos e participariam de práticas sociais nas quais o inglês fosse a única opção de língua, diminuindo sua ênfase nos modelos dos Estados Unidos e Inglaterra.

Para que isso seja possível as autoras defendem a ideia de que as salas de aula precisam incorporar diversificados tipos de materiais, principalmente orais, para que assim, os alunos possam ser expostos a diferentes variedades e sotaques da LI.

Do mesmo modo, é importante ponderar que, além do ensino das habilidades como *listening, speaking, writing e reading*, e o destaque às práticas orais em sala de aula, a perspectiva do ILF permite com que os professores problematizem os sentidos e as razões de se aprender LI na contemporaneidade, além de outros fatores vinculados ao processo de globalização. Nesse sentido, é possível estabelecer relações sobre o uso dos materiais que serão produzidos para o ensino nesse contexto, observando também, o conteúdo presente nos textos e como esses permitem o trabalho com essa visão.

CAPÍTULO 3- O LIVRO DIDÁTICO (LD)

Se o professor souber explorar o livro didático, fazendo uso de sua criatividade, inserindo, através de textos, a diversidade de gêneros textuais necessária ao alunado, certamente, lhe propiciará boas reflexões sobre sua realidade.
-Rosa M. Verceze & Eliziane Silvino

Esse capítulo tem por objetivo apresentar um breve panorama histórico do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de modo a refletir especificamente sobre os LD utilizados no componente de LI, com foco no contexto do NEM, buscando refletir sobre a importância da formação docente para lidar com aspectos que envolvem a escolha desses materiais didáticos. Além do mais, discuto nesse capítulo o conceito de autenticidade e materiais autênticos, além dos gêneros orais que podem vir a fazer parte desses materiais didáticos. Por fim, apresento, de maneira breve, alguns estudos que já foram desenvolvidos em nível de mestrado sobre o livro didático de inglês no Brasil, constatando a importância de estudos em torno desse tema, sobretudo, no contexto do NEM, utilizando o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

3.1 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política pública que tem sido aperfeiçoada ao longo dos anos. No decorrer dos 80 anos de existência do programa ele teve diferentes nomes e diferentes formas de execução. Em alguns momentos da história foi necessário recuar, devido à falta de verbas existentes que garantissem a distribuição de livros suficientes aos alunos da Educação Básica. Contudo, a resolução nº 6 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FDNE), de 1993, vinculou recursos para aquisição dos LD destinados aos alunos da rede pública de ensino, o que estabeleceu então, um fluxo regular de verbas para aquisição e distribuição desses LD. Em 1996 foi iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos no PNLD, assim, os materiais que apresentassem erros conceituais, fossem desatualizados, expressassem qualquer preconceito ou discriminação de qualquer tipo, eram excluídos do Guia do Livro Didático. Esse processo de avaliação foi aprimorado e é mantido até hoje.

Em 2003 foi publicada a Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), o qual em 2005

distribuiu livros de Português e Matemática para todos os anos e regiões, e, ao longo dos anos seguintes, continuou com a distribuição dos livros de outras disciplinas.

Já os livros de Inglês, embora produzidos no país, não eram adotados pelo PNLD, uma vez que o ensino de LI também não era obrigatório até então. Contudo, torna-se possível a reflexão sobre as escolas que, ainda que não obrigatório, já ofertavam aulas de LI nesse período, parecendo assim, ficar incumbida ao professor a tarefa de preparar o próprio material.

Silva (2012) pondera que “por razões não conhecidas, os livros didáticos de inglês e de outras línguas estrangeiras, não foram incluídos nesse programa até a publicação do Edital PNLD 2009.” Os alunos passaram a receber LD específico de Inglês somente após a resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, que instituiu:

- I. livros didáticos, seriados e consumíveis, para 6º ao 9º ano, abrangendo o componente curricular de Língua Estrangeira, inglês ou espanhol;
- II. livros didáticos, seriados e consumíveis, para 1º ao 3º ano, abrangendo o componente curricular de Língua Estrangeira, inglês e espanhol; (BRASIL, 2009).

Diferentemente do que temos atualmente, em um primeiro momento, os livros eram consumíveis, ou seja, ao final do ano letivo os alunos não precisavam devolver os livros à escola, e hoje já há livros não-consumíveis, sendo necessário devolvê-lo para que outro aluno utilize no próximo ano. Assim, no modelo atual, o LD acompanha os alunos ao longo de, pelo menos, 4 anos no EM. É possível interpretarmos a ausência destas disciplinas no PNLD como uma espécie de ausência de políticas também. Ao não contemplar as LEs, simbolicamente o programa tendia a reforçar a ideia de que inglês não se aprende na escola pública. Ou seja, ao não promover o acesso a materiais que poderiam dar suporte à aprendizagem da língua, as disciplinas parecem ter sua importância minimizada no currículo da Educação Básica, possibilitando que estas demandas continuassem a ser atendidas pelos contextos privados, tais como os institutos de idiomas.

O PNLD continuou a fornecer materiais didáticos aos alunos da rede pública, estabelecendo critérios e permitindo que os professores escolhessem entre as obras que chegavam ao programa. O PNLD de 2012, por exemplo, já orientava para avanços tecnológicos e, portanto, os editores puderam inscrever para o PNLD de 2014 objetos educacionais que seriam complementares ao LD. Em 2012 também, foi lançado o edital para que, em 2015, as editoras pudessem apresentar obras multimídias que reunissem o livro impresso e digital, o que, refletidos no LD de inglês

contribui para a prática do professor, uma vez que incluía, por exemplo, os CDs para uso nas aulas.

Com a alteração do Decreto nº 9099 de 18/07/2017, houve a unificação do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) com o PNLD, sendo comandada pelo FNDE. A atualização desse decreto trouxe também a possibilidade de organizar a escolha dos LD de forma que contemplasse toda a rede de ensino ou para determinados grupos de escola, por exemplo, regionais estaduais com escolas de cidades/municípios próximos, onde muitas vezes ocorre transferência de alunos entre as unidades, ou então, mantivesse a distribuição individual para cada escola.

Com a implementação do NEM em todo o território nacional, esse processo de escolha do LD também sofreu modificações. Os LD de LI, distribuídos a partir do ano de 2021 em volume único, devem atender os três anos do EM, e ser (re)utilizados por quatro anos. No ano de 2021, também no Estado de Santa Catarina, iniciaram-se a escolhas para o Objeto 1, 2, 3, 4 e 5, que tratam de diferentes materiais didáticos disponibilizados pelo PNLD a serem escolhidos pelos professores ao longo do ano, esses objetos serão melhores detalhados no capítulo 4, parte metodológica desse trabalho.

Com a atual reforma do EM e implementação da BNCC, torna-se perceptível que a escola precisa buscar atender as demandas dos jovens que chegam a essa etapa de ensino. Segundo o documento, é:

Imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. (BRASIL, 2018, p. 462).

Atender a essa demanda dos jovens e garantir que a escola esteja em consonância com o que a sociedade também precisa, pode ser um desafio na produção de LD, uma vez que essas mudanças ocorrem de maneira rápida e, para que o livro possa servir de aporte ao professor, ele também precisa ser atualizado com temas que estejam de acordo com o que propõem os documentos oficiais. Para Munakata (2012, p. 190) “O livro didático pode conter elementos que mais se aproximam dos programas curriculares então efetivados.” Considerando isso, os dados divulgados pelo MEC como justificativas para a reforma do NEM, retratam que 1,7 milhão de jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola. Mais de 40% desses jovens relatam falta de interesse, mais de 25% tem necessidade de trabalhar, 10% dificuldade de acesso à escola, entre outros motivos, ou seja, os LD atualizados e de

encontro as demandas dos jovens, podem ser uma das formas de colaborar com o interesse e permanência desses alunos na Educação Básica.

Em um estudo realizado com jovens do EM sobre o olhar deles em relação a essa etapa da educação, Leão, Dayrell e Reis (2011) já apontavam a distância existente entre aquilo que a escola propunha e aquilo que os jovens realmente esperavam dela. Esses fatores perpassavam desde o ensino tradicional das aulas, não só a metodologia dos professores, mas também a ausência de políticas educacionais que “dialogassem com as demandas juvenis em termos de orientações, acesso a informações, espaços de participação e diálogo.” (LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011, p. 268), além de questões como falta de preparo tanto para o mundo do trabalho quando para a inserção no ensino superior (LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011).

Como tentativa de auxiliar a garantir essa proximidade dos estudantes com a sociedade, o uso de materiais autênticos em materiais didáticos parece ser um aliado a essa reforma, uma vez que os dados apontam para a falta de interesse dos jovens, o que parece estar também atrelado a uma descontextualização daquilo que aprendem na escola com aquilo que encontrarão na sociedade após seu egresso. Sendo assim, a seguir discorro sobre o LD específico de LI para, em sequência contextualizar esse uso de materiais autênticos.

3.2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA (LDI)

Após a discussão teórica em torno da inserção do ensino de LI nos currículos, cabe destacar também, uma breve apresentação sobre o LDI, em especial no contexto brasileiro. Não pretendo, portanto, elaborar uma análise histórica sobre a chegada desses LDs no Brasil, bem como sua inserção no contexto nacional, mas sim, a partir de trabalhos que foram desenvolvidos no Brasil, utilizando o LDI, discutir como este pode ser um significativo objeto de pesquisa a ser explorado e sobre suas contribuições para a formação (continuada) docente.

Braga (2014) elabora uma discussão em torno da história da inserção e produção do LDI no contexto brasileiro. Com o encarecimento dos materiais estrangeiros, alguns LDs começaram a ser produzidos no Brasil a partir de 1930 e desde então “O material nacional, de modo geral, tem mantido, ao longo dos anos, características próprias ao observar o contexto em que se insere.” (BRAGA, 2014, p. 49). Para a autora, ainda que os textos dos livros brasileiros se assemelhassem com

a forma os dos materiais estrangeiros, os nacionais tinham sua própria produção que “buscava atender as condições de trabalho dos professores das escolas públicas que se espalhavam pelo país. Procuravam suprir a ausência de formação dos docentes, em sua grande maioria leigos e autodidatas” (BITTENCUROT, 2004, p. 489). Na visão de Braga (2014, p. 49) “a função de contribuir com a formação docente, suprindo deficiências, já era uma atribuição do LD desde seu início no Brasil, assim como é até hoje.” É nesse viés, do LDI funcionar também como formador do professor, que a autora faz algumas críticas sobre o Edital de Convocação do PNLD para escolha do LD em 2011. Para ela, o LDI reforça uma noção de poder em seu discurso, pois, ao ler a convocação parece ficar claro que o LD:

Não apenas ensina o professor sobre questões da língua, da cultura etc., complementando sua formação profissional, como também ensina o professor a ensinar, ditando sequências de conteúdos, oferecendo respostas aos exercícios, explicitando procedimentos pedagógicos etc. (BRAGA, 2014, p. 53)

Ao afirmar que o LD “complementa a formação profissional”, a autora destaca que “não há como realizar ou complementar uma formação profissional num espaço unilateral, longe do debate, da discussão e da pesquisa.” (BRAGA, 2014, p. 50) e que essa fragilidade na formação docente não pode “ser complementada, sem prejuízos, pelos conteúdos das páginas do livro didático que lhe são reservadas.” (BRAGA, 2014, p. 50). Ou seja, na visão da autora, o discurso de convocação do PNLD 2022, em específico sobre o LDI, parece chamar atenção para uma lacuna exteriorizada: a formação dos professores de LI.

Munakata (2002) faz críticas em relação à formação dos professores quanto ao processo de escolhas do LD. Para o autor:

É com muita apreensão que se assiste hoje ao incentivo à proliferação desenfreada de cursos improvisados de formação docente, muitos de curta duração, apenas para fazer cumprir estatisticamente o preceito da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que exige formação superior de todos os docentes em todos os níveis de ensino. Não é assim que os professores terão oportunidade de discutir as possibilidades de uso – e, portanto, de escolha – dos livros didáticos. No máximo haverá tentativas de doutrinação dos professores, pelas quais se procurará “ensinar” como eles não sabem escolher livros e que por isso devem seguir as orientações dos avaliadores do PNLD (MUNAKATA, 2008, p. 92)

Essa observação também é comentada por Braga (2014), que destaca a necessidade de desenvolver mais pesquisas relacionadas ao LDI “tanto as que o tenham como objeto como aquelas que se dedicam a observar os modos de funcionamento do LDI em nossa sociedade.” (BRAGA, 2014, p. 51). Para autora o

manual do professor poderia “apresentar sugestões pontuais em relação a algumas atividades, levando em consideração o saber profissional e a capacitação técnica do profissional que poderá vir a consultá-lo.” (BRAGA, 2014, p. 50), mas não incumbi-lo da função de formar os professores, essa atribuição, portanto, isso deveria ficar a cargo dos cursos de magistério e formação dos professores.

As ideias de Munakata (2002) reforçam a importância da formação adequada aos professores para que esses, por meio de pesquisa e discussão, possam estar aptos a escolher os materiais didáticos. Essa questão parece nos permitir traçar paralelos com as discussões em torno do ensino do eixo da oralidade abordado anteriormente, afinal, sendo essa uma das habilidades a ser trabalhada com os alunos, e ciente que o LDI será um dos materiais de apoio do professor, nos cabe problematizar que, se não houver uma formação que abranja conceitos em torno desse eixo, bem como práticas sobre como abordá-la em sala de aula, o professor pode ficar sem aparato teórico e/ou justificativas para fundamentar suas escolhas em determinado LD. Essa questão pode acarretar em limitações por parte do docente também para adaptar e complementar esses materiais, uma vez que as sugestões apresentadas pelo material didático podem exigir do professor adequações para o seu contexto de ensino.

Se o professor não possuir tanta segurança para o trabalho com a oralidade, por exemplo, pode atribuir primazia a sua escolha por materiais que trabalhem mais com o eixo da leitura e produção textual. Ou, então, dialogando com as perspectivas mais atuais, se o professor não teve a oportunidade e/ou não está em contato com as novas perspectivas de língua, como é o caso do ILF, o docente pode selecionar LDI com materiais de gêneros orais oriundos somente das variantes ditas de prestígio (americana e britânica), sem atentar para, além delas, o trabalho com os múltiplos ingleses, ou não atentar para os temas dos textos que são discutidos nas atividades de oralidade, por exemplo. Assim, os professores podem acabar escolhendo “os livros com base apenas na sua experiência e intuição – o que geralmente é denominado ‘achômetro’” (MUNAKATA, 2002, p. 93).

Segundo Mott-Fernandez (2014, p. 76) “Sem dúvida, a existência de um LD, que serve para auxiliar o professor na sua atividade de ensino do dia-a-dia, é bastante importante.” Contudo, ele é visto como uma “ferramenta de uso diário do professor de LI e pode ser usado como apoio para a prática do professor, dependendo da necessidade que ele tenha das informações nele contidas.” (MOTT-FERNANDEZ,

2014, p. 79). Pesquisadores têm dedicado seus estudos sobre o ensino e compreendendo a importância do LD para a sala de aula, transformaram-no em objeto de análise. De acordo com Good (2003 *apud* MOTT-FERNANDEZ, 2014, p. 79), o uso do material didático, em específico o manual do professor

Pode variar desde a ausência de uso; consultas rápidas em busca de respostas; até uma alta dependência dele para se obter um plano de aula completo, notas para implementação, administração da aula, informações adicionais sobre a língua e conselhos para lidar com possíveis problemas; em suma, um tipo de minitreinamento para o professor. Se ele pode ter um papel tão preponderante, deveria receber mais destaque nas várias listas de checagem propostas para a avaliação de materiais didáticos de LI a serem implantados nos mais diversos contextos.

Portanto, parece haver um consenso entre os autores quanto ao cuidado e a avaliação sobre o LD. Embora muitos professores não façam uso diário do LD em sala de aula, ele pode ser um subsídio que norteia o trabalho do professor, e, para isso, seu uso deve ser fundamentado em escolhas feitas pelos docentes para que possam acompanhar os documentos legais e efetivar as práticas propostas por eles em sala de aula.

Para Mott-Fernandez (2014, p. 80) “Em algumas escolas, o conjunto dos livros didáticos não se tornava somente a única fonte de material, o conteúdo do curso, mas também o formador e responsável pelo desenvolvimento do professor.” Essa visão é também criticada por Munakata (2002) e Braga (2014). Ou seja, muitos docentes faziam do LD o seu ponto de partida desde o início do ano letivo e o seguiam, de maneira rigorosa, até o final do ano letivo. Tal opção do professor se dava, muitas vezes, pelo elevado número de turmas que possuía, além da exigência de trabalho muito alta para elaboração dos planejamentos. Há de se ponderar, porém, que esse cenário de trabalho do professor não parece mudar com o NEM, afinal de contas, tanto a carga horária quanto o número de alunos, em especial para as aulas de LI, continuam sendo os mesmos.

Logo, pautado nessa realidade, saliento a necessidade e a importância de estudos que dediquem a atenção a esses materiais didáticos que chegam as escolas, afinal, atrelados ao trabalho do professor, eles tendem a efetivar a prática de ensino em sala de aula. Advogo, portanto, na prerrogativa de que a formação do professor precisa atender também para o preparo na seleção do LDI que vai ser escolhido pelo professor quando esse estiver atuando, para que ele possa servir ao professor como um instrumento de pesquisa, de sugestões didáticas no qual o docente possa unir

seus conhecimentos às ideias pedagógicas e materiais por ele proposto, e que esses possam dialogar o mais próximo possível com assuntos pertinentes à realidade do professor e dos alunos. A seguir, discorro sobre os materiais autênticos a fim de compreender a importância deles na tentativa de garantir essa proximidade com a realidade dos alunos.

3.3 MATERIAIS AUTÊNTICOS

Para prosseguir com essa discussão, na sequência aponto algumas definições de materiais autênticos, bem como a relação dessas definições com essa pesquisa. Segundo Wallace (1992, p. 145 *apud* Berardo, 2006, p. 61), textos autênticos são “textos da vida real, não escritos para fins pedagógicos.”²⁴ Para Peacock (1997 *apud* Berardo, 2006, p. 61), materiais autênticos são “materiais que foram produzidos para cumprir algum propósito social na comunidade linguística.”²⁵ Carvalho (1993), pautada em Berwald (1986), define material autêntico como todo aquele material que não foi alterado, nem simplificado ou adaptado para o ensino.

Silva (2017) coloca em discussão o conceito de autenticidade em materiais para o ensino de alemão como língua estrangeira, porém salienta que as reflexões abordadas no estudo “podem ser relevantes também para pesquisas relacionadas ao ensino de outras línguas.” (SILVA, 2017, p. 3). A autora parte da ideia de texto autêntico como todo texto que não é alterado para fins didáticos, contudo apresenta a ideia de Neuner, Krüger e Grever (1981), quando ressaltam que para o material ser autêntico ele não precisa ser intocável, mas sim, garantir “marcas de autenticidade”, ou seja, possuir uma intenção comunicativa, um destinatário e uma forma. (NEUNER, KRÜGER e GREWER, 1981 *apud* SILVA 2017, p. 4).

Além do mais, Silva (2017) também apresenta a visão de Edelhoff (1985), que mantém pensamento semelhante à de Neuner, Krüger e Grever (1981). O autor não é contra a adaptação do material autêntico, desde que ele mantenha algumas características como, as marcas do gênero textual escolhido, o público a quem ele se destina e o meio no qual esse texto circula, ou seja, para o autor esses são critérios

24 “Real-life texts, not written for pedagogic purposes.” (tradução nossa).

25 “Materials that have been produced to fulfil some social purpose in the language community.” (tradução nossa).

de autenticidades. Segundo esses autores, portanto, parece haver uma atenção maior sobre a forma do gênero do que o conteúdo dos textos em si (SILVA, 2017).

Nesse mesmo viés, a autora destaca outro conceito abordado por Edlhoff (1985), o da autenticidade da situação comunicativa. Para o autor, considerar autêntico apenas os materiais, seria uma redução desse termo. Ainda para Edlhoff (1985), uma situação comunicativa autêntica seria permitir aos alunos possibilidade de se manifestarem comunicativamente, ou seja, de interagirem de forma a expressar seus sentimentos e opiniões naquela língua, e para que essa situação ocorra, ela pode ser desencadeada por meio de um texto autêntico, desde que adaptado ao interesse e necessidades dos aprendizes (EDELHOFF, 1985). Silva (2017) destaca ainda que a situação comunicativa autêntica opõe-se ao método audiolingual, pautado em diálogos pré-fabricados e repetições de estruturas gramaticais.

Widdowson (1978) aborda a autenticidade como um processo, no qual o aluno interpreta um texto, e para isso, é necessário focar no conteúdo e não nas estruturas gramaticais. Para o autor, se o texto selecionado para o trabalho em sala de aula for elencado apenas como função de ensinar gramática, ele perde a sua autenticidade. O autor aponta então, alguns problemas quando trabalhado apenas com excertos de textos (ainda que autênticos), pois, segundo ele, quando nos deparamos com a leitura de uma reportagem no jornal, por exemplo, costumamos ler porque o tema nos interessa, e a partir disso traçamos relações com o conhecimento de mundo, ou seja, excertos isolados, se não trabalhados de maneira bem situada, podem contribuir para um ensino descontextualizado, ainda que retirados de materiais autênticos.

Para o autor, os excertos dos textos são vistos como algo “genuíno” na língua (Widdowson, 1978, p. 80)²⁶. Porém, se o aprendiz é obrigado a lidar com esses excertos de uma maneira que não corresponda às atividades normais de uso da língua, não se pode dizer que sejam autênticas de uso (WIDDOWSON, 1978). Assim, para o autor, a autenticidade “é uma característica da relação entre a passagem e o leitor, e tem a ver com a resposta apropriada.” (WIDDOWSON, 1978, p. 80).²⁷ Nesse sentido, Silva (2017) destaca, pautada em Widdowson (1978), uma reflexão importante: não basta o material ser autêntico, faz-se necessário estar atento ao uso que se faz dele na sala de aula.

26 “The extracts are, by definition, genuine instances of language use...” (Tradução nossa).

27 “Authenticity is a characteristic of the relationship between the passage and the reader and it has to do with appropriated response.” (Tradução nossa).

Silva (2017) apresenta também o trabalho de Breen (1985), que elabora conceitos, igualmente pautados em Widdowson (1978), e propõe quatro tipos de autenticidade: autenticidade dos textos, autenticidade da interpretação que os aprendizes fazem dos textos, autenticidade das tarefas e autenticidade da situação social da sala de aula de ensino de línguas. Como essa pesquisa não objetiva o estudo da prática, embora possa apresentar contribuições relacionadas a ela, o foco recai sobre a autenticidade dos textos que serão utilizados para essa prática. Para o autor, os textos autênticos são aqueles que, tal como Widdowson (1978), têm como função primária compartilhar um conteúdo e/ou difundir algum conhecimento.

Van Lier (1996), também apresentado por Silva (2017), explora a autenticidade diretamente ligada à motivação do aprendiz e, pautado nisso, apresenta três subtipos de autenticidades: a autenticidade pragmática, proposta pela autenticidade de uso linguístico “nas interações em sala de aula e autenticidade como transparência nas atividades.” (SILVA, 2017, p. 15); a autenticidade pessoal, relacionada com “à motivação, à autodeterminação e à reflexão sobre o processo de aprendizagem.” (SILVA, 2017, p. 15); e a “autenticidade curricular” que segundo Van Lier (1996) *apud* Silva (2017) trata do uso de textos autênticos que correspondem mais adequadamente às demandas e interesses dos alunos. Este terceiro tipo de autenticidade destaca-se, pois parece corroborar o que propõem os documentos oficiais quanto à reforma do NEM, a qual visa atender a demandas juvenis e garantir maior proximidade entre a escola e a sociedade.

No Brasil, os estudos sobre materiais autênticos e discussões sobre autenticidade também são um campo de estudo explorado. Para Holden (2009, p. 74), é necessário preparar os alunos como falantes brasileiros de inglês, para

Lidar com uma variedade ampla de intercâmbios comunicativos, escritos e falados, envolvendo tipos diferentes de linguagem e refletindo diferentes contextos sociais, geográficos e pessoais. Em resumo, ler, ouvir e responder a textos autênticos em inglês.

Silva (2017) é também quem dá voz a alguns autores brasileiros e têm como base as discussões de Widdowson (1978). Franzoni (1991) dedica sua pesquisa em nível de dissertação de mestrado a estudar a autenticidade em materiais didáticos para o ensino de LE. Para a autora, esse tipo de material contém textos de diferentes gêneros que mesmo quando criados para ensinar, aparentam autenticidade em um processo que ela chama de “autentificação”. (FRANZONI, 1991 *apud* SILVA, 2017, p. 16).

Assim a autora prossegue seu estudo demonstrando autores como Caltabiano (1999), Vieira (2012), Andrade e Silva (2016), tais autores também defendem ideias semelhantes às de Widowson (1978), de que o texto autêntico deve servir para ensinar conteúdo e não apenas com foco em estruturas gramaticais.

Vieira (2012), também desenvolveu seus estudos sobre a didatização de materiais autênticos para o ensino de LE, ainda que voltado ao ensino de italiano, nos serve de aporte teórico. Para a autora:

O termo material autêntico refere-se aos textos (orais, escritos, visuais) que os falantes de uma determinada língua utilizam para se expressar e se comunicar uns com os outros; consistem em materiais que veiculam os aspectos sócio-histórico-culturais de uma comunidade linguística e que podem ser um instrumento valioso no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, constituindo-se numa fonte de insumo para os aprendizes. (VIEIRA, 2012, p. 14).

Ou seja, como o material autêntico pressupõe-se a vários textos, incluindo os orais, desde que produzidos não com intuítos de servirem ao ensino de uma LE, o foco no conteúdo (o que dizem esses textos) pode ser um importante aporte ao aprendiz de línguas. Silva (2017, p. 10) ressalta ainda que “os materiais didáticos sofreram grandes modificações nas últimas décadas, principalmente no que concerne aos textos e diálogos.” Os LD produzidos podem utilizar, portanto, materiais autênticos como uma importante ferramenta de aprendizagem. Compreende-se, contudo, que o uso de textos autênticos pode acontecer ao longo da aprendizagem de inglês, a fim de construir autoconfiança e desenvolver as habilidades para usar o idioma (HOLDEN, 2009). Apesar disso, a autora defende que as estratégias tanto de leitura, quanto de audição, em geral, associadas ao livro didático, deveriam ser aplicadas a textos autênticos, para que assim, do ponto de vista do aluno, não houvesse tamanha diferença entre o “inglês da sala de aula e o inglês do mundo real.” (HOLDEN, 2009, p. 74).

Como o foco desse trabalho recai sobre a oralidade, discorro a seguir, de forma breve, sobre alguns gêneros orais que podem servir de aporte ao professor de línguas, permitindo seu uso atrelado aos materiais autênticos.

3.4 OS GÊNEROS DO DISCURSO E OS GÊNEROS ORAIS

Essas modificações apontadas por Silva (2017) nos materiais didáticos permitem tecer relações com o crescimento de estudos voltados as teorias em torno

dos gêneros do discurso. Assim, a seguir, discorro de forma breve sobre os gêneros do discurso com foco nos gêneros orais.

Bakhtin (2016) ressalta a extensa diversidade dos gêneros do discurso porque “cada campo da atividade humana vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade.” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Desde a sua definição de gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 12), o autor destaca que os gêneros nos são dados quase da mesma forma que a língua materna. Para ele:

A língua materna- sua composição vocabular e sua estrutura gramatical- não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2016, p. 38).

Ou seja, a ideia do autor ao citar a comunicação viva, e de enunciados concretos, permite traçar relações com materiais de gêneros autênticos, uma vez que esses gêneros circulam no meio social em contextos reais de comunicação em situações concretas de uso. Dentre as diversas formas de comunicação em situações concretas de uso, as quais mais de uma modalidade da língua pode se fazer presente, destaco o uso da oralidade e seus gêneros, por ser o foco desse trabalho.

Para Bakhtin (2016, p.39) “[...] Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas, e, evidentemente, não por palavras isoladas)”. Assim, é possível estabelecer uma relação de contraponto com os métodos voltados à repetição propostos por perspectivas estruturais e descontextualizadas, uma vez que a aprendizagem pautada apenas em repetição pode se distanciar (uso de expressões/excertos e da própria estrutura gramatical) daquilo que seria estabelecido em um contexto real de comunicação. Porém, destaco que esses métodos não devem ser eliminados ou excluídos, eles serviram e continuam servindo para a aprendizagem de línguas, trata-se, sobretudo, de estabelecer relações de flexibilidade dentre os métodos para o ensino de línguas.

O autor destaca ainda que os diversos gêneros cotidianos que existem como, breves saudações, despedida, felicitações, votos de toda espécie, informação sobre a saúde, as crianças, etc. se diferenciam “a depender da situação, posição social, relações pessoais de reciprocidade entre os participantes.” (BAKHTIN, 2016, p. 39).

E ressalta que gêneros orais podem “ser mais livres e mais criativos” (BAKHTIN, 2016, p. 40), dentre eles, exemplifica “os gêneros da conversa de salão sobre temas cotidianos, sociais, estéticos, gêneros das conversas à mesa, das conversas íntimo-amistosas, íntimo familiares.” (BAKHTIN, 2016, p. 40). O autor focaliza também que não existe uma nomenclatura desses gêneros do discurso oral, eles prestam uma “reformulação livre e criadora” (BAKHTIN, 2016, p. 41).

Essas definições, postas à luz da discussão de materiais autênticos adotados para o ensino de inglês, parecem corroborar a visão de Van Lier (1996) *apud* Silva (2017, p. 12) ao afirmar que “autenticidade está ligada à motivação interna do aprendiz em realizar uma determinada atividade.” Pois, para que o aluno/aprendiz sinta-se motivado a estudar a língua, a realidade dos gêneros utilizados nas práticas escolares precisa estar de acordo com a realidade daquilo que o estudante faz ou fará uso, e por isso o cuidado na seleção dos materiais autênticos para a aula parece fundamental, pois estes precisam fazer parte do contexto de quem aprende.

Marcuschi (2010) também elabora discussões em torno de gêneros orais. Segundo o autor, a oralidade seria uma prática social interativa, e, portanto, se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais, ela vai desde uma realização mais informal a mais formal em diferentes e variados contextos de uso. Dentre esses gêneros, o autor destaca atividades como conversas públicas, conversa telefônica, conversa espontânea, inquéritos, reportagens ao vivo, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio/TV, debates, discussões no rádio e TV, noticiário de rádio, explicações técnicas, discursos festivos, noticiário de TV, aulas, rádio ao vivo, relatos, narrativas, piadas, exposições acadêmicas, conferências e discursos oficiais (MARCUSCHI, 2010).

Sendo assim, discutiremos nesse trabalho a análise das atividades que envolvem os gêneros autênticos orais no LD adotado no NEM que será apresentado no próximo capítulo. Essa delimitação é fundamental, principalmente ao relacioná-la com o ensino de inglês enquanto língua franca, pois tanto a BNCC (2018), documento oficial norteador da Educação Básica atualmente, quanto às definições abordadas por Jenkins (2000, 2015) e Seidlhofer (2001, 2004) reiteram também as funções sociais e políticas que o inglês possui, em uso de situações reais de comunicação, assim como os gêneros autênticos nos materiais didáticos. Além do mais, a perspectiva do ILF trata de falantes em contextos em que “aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo.” (BRASIL, 2018).

De modo a re(conhecer) o cenário de pesquisa do *corpus* desse trabalho, a seguir apresento algumas pesquisas desenvolvidas no país utilizando LDI e a oralidade.

3.5 PESQUISAS SOBRE A ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

Para contribuir com as discussões aqui apresentadas, a seguir discorro sobre trabalhos acadêmicos que já foram desenvolvidos nos últimos anos, visando apresentar o que tem sido produzido e explorar na área com a qual essa pesquisa também visa contribuir. Para elaborar essa análise, utilizei o catálogo de teses e dissertações da CAPES²⁸. Na busca, utilizei três palavras-chaves “Língua inglesa-livro didático-oralidade”. Na busca geral, sem delimitações de filtros, foram disponibilizados 46178²⁹ trabalhos encontrados. Como forma de delimitar para as discussões mais atuais, selecionei os últimos quatro anos, ou seja, 2019, 2020, 2021 e 2022 no filtro disponibilizado pela plataforma.

Após isso, iniciei as delimitações dos filtros que a plataforma oferece. Inicialmente, delimito o filtro “Tipo de trabalhos” para “teses” e “dissertações”. O filtro “Grande área de conhecimento” para “Linguística, Letras e Artes”, a área de conhecimento para “Letras” e “Linguística”, a área de avaliação para “Linguística e Literatura”, a área de concentração para “Estudos da linguagem”, “Estudos linguísticos”, “Análise linguística” e “Estudos linguísticos e literários em inglês” e, por fim, como nome do programa, delimito para “Letras”, “Estudos Linguísticos”, “Estudos linguísticos e literários em inglês” e “Estudos da linguagem”.

Após essa delimitação, foram obtidos 229 resultados. Tendo em vista que os filtros disponibilizados na plataforma não tratam exclusivamente da LI, abordando áreas como “Letras” a qual se incluem várias línguas, iniciei o processo de seleção pelos títulos dos trabalhos que possuíssem relação com a presente pesquisa, ou seja, que tratassem do LDI. Após essa delimitação, encontrei quatro trabalhos, todos dissertações de mestrado, que relacionam os temas entre LD e a LI, sobre os quais discorro a seguir.

28 Catálogo de teses e dissertações do site oficial da CAPES, disponível em: <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

29 Esse número corresponde aos resultados encontrados até a data de escrita dessa pesquisa, agosto de 2022.

O primeiro trabalho é a pesquisa de Marques (2019), que teve como objetivo analisar o funcionamento das atividades de compreensão auditiva a partir de uma perspectiva semântico-discursiva dos estudos culturais e pós-coloniais com apoio de conceitos advindos da psicanálise como Outro/outro, o estranho e o enigma. A autora dedicou sua pesquisa a estudar atividades presentes no livro “*Focus on IELTS*”, desenvolvidos para o trabalho de preparação para provas do *International English Language Testing System* (IELTS). Para isso, ela utilizou imagens, áudios e textos que compõem esse material, e, uma das primeiras críticas da autora aparece ao prefácio do LD e, conseqüentemente, refere-se ao IELTS quando afirma que o material possui áudios com inglês de variedade americana, australiana e britânica, o que excluiria “os outros cinquenta e sete países onde o inglês é a língua oficial” (MARQUES, 2019, p. 44). Além do mais, na visão da autora, essa apresentação da maior parte dos áudios com essas três variedades do idioma contribuem para criar “uma visão homogênea da língua.” (MARQUES, 2019, p. 44). Assim, a autora salienta que isso contribui para a construção de uma visão do estrangeiro que influencia tanto professores quanto os alunos, afinal, eles possuem o LD, nas aulas de LI, como “fontes exclusivas de conhecimento sobre outras culturas.” (MARQUES, 2019, p. 44).

Outra discussão relevante apontada no trabalho de Marques (2019) diz respeito às concepções de falantes nativos e não nativos. A autora ponderou em suas análises que quando algum falante dito não nativo aparecia no exercício de *listening*, a pessoa com quem ele conversava repetia a mesma frase dita por ele, mas pronunciada nos moldes do nativo, de maneira a assegurar uma suposta pronúncia adequada do que foi dito. Para Marques (2019) isso parece contribuir para a ideia de que o falante não nativo seja “inferior” (MARQUES, 2019, p. 85).

As conclusões obtidas por Marques (2019) em seu trabalho parecem apontar para atividades de oralidade ainda consolidadas nos moldes tradicionais de ensino, pois o papel do aluno é limitar-se ao “mero reconhecimento dos sentidos previamente estabelecidos pelo livro didático” (MARQUES, 2019, p. 145). A autora destaca ainda que, no campo de pesquisa acadêmica, parecer haver avanços em relação à escrita, mas atividades visando comunicação oral “parecem ter recebido menos atenção” (MARQUES, 2019, p. 147), percepção corroborada também nesta dissertação.

O estudo de Marques (2019) parece legitimar as perspectivas apresentadas também nesse estudo. Ainda que o contexto de pesquisa da autora seja para testes específicos de preparação, como os IELTS, os achados do estudo mostram que as

questões propostas nessa pesquisa também demonstram importante material de estudo e análise, em especial, as atividades que tangem produção oral, para assim, contribuir que a oralidade, assim com a escrita, possa ser uma modalidade de estudo que adquira cada vez mais espaço no campo de estudo.

O segundo estudo é a pesquisa de Coutinho (2021), que analisou o contexto social dos gêneros textuais nos livros didáticos do PNLD em livros de LI, contudo, voltado à escrita. A autora analisou livros da coleção “*Way to English for Brazilian Learners*”, da rede pública, pertencentes aos anos finais. Para desenvolver a pesquisa, ela destaca que a Nova Retórica entende que os gêneros textuais devam ser modelos para ação social e, assim, analisa como a BNCC se materializa nas atividades do LD, e busca identificar o contexto social presente na escrita dos gêneros textuais (o lugar onde os gêneros estão, o assunto abordado, os participantes que utilizam e o propósito de quem os escreve e os leem). A autora constatou que a concepção de escrita processual e colaborativa prevista pela BNCC está sendo aplicada nos livros, além do mais, os resultados quanto ao contexto social dos gêneros parecem convergir entre os gêneros biográficos e resenha, pois esse último parece prever propósitos relacionados ao gênero e a escrita, já os biográficos não possuem qualquer referência à finalidade de sua escrita. (COUTINHO, 2021).

O terceiro estudo, realizado por Tavares (2021), trata de um estudo de caso da representação de professores de Inglês da escola pública sobre o LD e recursos de apoio. Os objetivos da autora eram analisar as representações que emergiam da relação do professor com o LD, descrever e analisar as representações a respeito da criação e adaptação de materiais didáticos e de recursos pedagógicos de apoio ao professor e descrever as expectativas dos professores sobre o novo LD do PNLD de 2021, que se apresenta de maneira interdisciplinar. Em sua pesquisa ela envolveu professores atuantes no EM e licenciados em Letras- Inglês. Os resultados obtidos pela pesquisadora mostram que os professores veem o LD como uma importante ferramenta de trabalho que possui suas limitações, como, por exemplo, estar fora de contexto. Porém, a pesquisa revelou que os professores estavam com expectativas favoráveis para o material que chegaria para o trabalho com o NEM, em um dos excertos analisados pela autora a fala do professor afirma que esse LD que chegaria poderia “trazer muitas mudanças e inovações para o ensino da língua e para o protagonismo do aluno.” (TAVARES, 2021, p. 77). Essas inovações podem nos servir ao pensar a análise que será apresentada nessa pesquisa, visualizando como as

atividades aparecerão nesse LD produzido para o NEM. Por fim, a autora sugere que pesquisas sobre esses novos LD sejam realizadas, campo esse na qual essa pesquisa visa contribuir.

Como quarto e último estudo apresentado, destaco o trabalho de Meireles (2020). Nele, o autor dedicou-se ao estudo do ensino de pronúncia de língua adicional analisando manuais de LI. O autor analisou seis volumes da coleção internacional “*American English File- Second Edition*” no que tange ao ensino de pronúncia de segmentos. O autor constatou a presença de atividades de pronúncia em praticamente todas as unidades, tanto no aspecto segmental quanto suprasegmental. Em sua maioria as atividades analisadas presenciavam o modo mecanicista “*listen and repeat*”, além de perceber que o livro oferece ao professor possibilidades de tratar de questões que envolvam as distinções entre vogais do inglês e que, a partir disso, possa explicitar a assimilação vocálica na aquisição da língua por não nativos. Assim, apesar de ser considerado um material rico por Meireles (2020), ele constatou que a coleção não atende as dificuldades fonético-fonológicas específicas de aprendizes brasileiros, o que requer uma adaptação por parte do professor, para se tornar adequada à realidade dos estudantes (MEIRELES, 2020). Além do mais, o autor destaca que embora o material seja o um apoio pedagógico, “cabe aos professores brasileiros elaborar e adaptar materiais de pronúncia que supram as necessidades dos aprendizes brasileiros”. (MEIRELES, 2020, p. 161). Por fim, reitera que é “necessária à adoção de práticas comunicativas de pronúncia que salientem positivamente a importância da comunicabilidade em prol do sotaque, tendo como base o ‘Inglês como Língua Franca’” (MEIRELES, 2020, p. 161).

As considerações de Meireles (2020) nos permitem questionar se estes LD levarão em conta os fatores destacados pelo autor no que tange à pronúncia e à oralidade. Estas questões nos levam a refletir sobre os materiais produzidos para o NEM, com professores brasileiros, incluindo a obra “*JOY!*”, *corpus* dessa pesquisa.

Esta breve revisão evidencia a lacuna que a presente dissertação visa explorar, voltando-se especificamente à análise de atividades de oralidade em LD adotado no NEM, sob a perspectiva do ILF. Além do mais, muitos dos trabalhos encontrados tratam da oralidade, mas inserida no contexto de ensino-aprendizado de Língua Portuguesa, o que parece confirmar as noções apresentadas no que tange a carência de estudos nessa área com LD.

CAPÍTULO 4- METODOLOGIA

É importante reconhecer a ciência como um tipo de conhecimento [...] com modos de saber/fazer relevantes das culturas, e que desse reconhecimento emerge a ação dialógica que permite construir novos saberes e soluções para problemas percebidos/sentidos. Nesse sentido, não é possível admitir a desvalorização simbólica e material de sua produção nem negligenciar seu papel político para os projetos de uma nação.
-Suzani Cassiani, Sandra Selles & Fernanda Ostermann

Este capítulo tem por objetivo apresentar os aspectos metodológicos que norteiam essa pesquisa. Para tanto, esse capítulo está organizado de modo a explicar a natureza da pesquisa, o processo de seleção e caracterização do *corpus* nela utilizado, bem como os objetivos gerais e específicos para a realização deste trabalho.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma análise documental, posta sob uma perspectiva de cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo caráter interpretativo que possui, nesse viés, Cohen, Manion e Morrison (2007) defendem a ideia de que essa pesquisa pode apresentar diferentes lados analisando o mesmo material ou contexto. Para os autores “Frequentemente há múltiplas interpretações a serem feitas de dados qualitativos, essa é a glória e a dor de cabeça deles.” (COHEN, MANION, MORRISON, 2007, p. 461)³⁰.

A pesquisa qualitativa pode ter muitos propósitos, dentre eles, destaque o explorar (COHEN, MANION, MORRISON, 2007). Para Godoy (1995) a pesquisa qualitativa pode ser de três tipos fundamentais. O primeiro diz respeito ao estudo de caso, o segundo a etnografia e o terceiro a análise documental, sendo esse último o utilizado para realização desse estudo. Para a autora, “os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para os estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial.” (GODOY, 1995, p. 21). Segundo a autora, a própria palavra “documento” precisa ser entendida em um conceito mais amplo, e não apenas incluir materiais escritos (GODOY, 1995). Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), ao abordarem a definição da palavra documento, inserido na pesquisa de cunho qualitativo, e utilizado também pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), o documento é qualquer suporte que possa servir para consultar, estudar ou

³⁰ Qualitative data analysis, as we shall see here, is often heavy on interpretation, and one has to note that there are frequently multiple interpretations to be made of qualitative data – that is their glory and their headache! (Tradução nossa).

para provar algo (KRIPKA, SCHELLER E BONOTTO, 2015). Assim, incluem-se materiais “impressos, manuscritos, registros audiovisuais e sonoros, imagens, sem modificações, independentemente do período decorrido desde a primeira publicação.” (KRIPKA, SCHELLER E BONOTTO 2015, p. 59).

Os documentos que permeiam o âmbito educacional explanados nessa pesquisa surgiram em um determinado contexto histórico que visava atender as exigências daquele período. Nesse sentido, essa perspectiva corrobora a ideia de Godoy (1995, p. 22) ao afirmar que essa é uma característica fundamental deste tipo de análise, uma vez que esses documentos “retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto”. Ou seja, é possível tecer relações sobre como os estudos mais atuais da BNCC permitem tentar compreender o processo atual de mudanças, por exemplo, a reforma do NEM, tanto na perspectiva da língua, quanto no ensino de LI e o surgimento de materiais didáticos para atender a essa demanda de ensino.

Uma das dificuldades apontadas por Godoy (1995) quanto à pesquisa qualitativa de caráter documental é a de que justamente os documentos não foram produzidos com o objetivo de se tornarem objeto de análise ou de fornecer informações, cabendo assim à importância da interpretação, discussão e análise deles.

Além do mais, um desafio que parece estar ligado a esta técnica de pesquisa é “a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte.” (KRIPKA, SCHELLER e BONOTTO 2015, p. 59), uma vez que o investigador é o instrumento principal por captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Para realizar tais discussões, de modo a considerar o processo da pesquisa, foram realizadas também algumas notas de campo durante o processo de escolha do LD, uma vez que atuei como professor no processo de escolha do LD selecionado para essa pesquisa. Segundo Holliday (2007) essas notas não são os dados em si, mas sim, dispositivos para coletá-los. Para o autor, essas notas refletem a primeira parte da interpretação de uma pesquisa, contudo os dados “ainda são brutos e em grande parte não trabalhados pelo pesquisador.”³¹ (HOLLIDAY, 2007, p. 91). Para Bogdan e Biklen (1991, p. 150), as notas de campo “são o relato escrito daquilo que

31 The data at this stage is nevertheless still raw and largely unworked by the researcher. (Tradução nossa).

o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” Além do mais, para os autores, as notas de campo sugerem dois tipos de materiais, os descritivos, responsáveis por criar uma imagem do local, descrição das ações observadas e a reflexiva, que contempla o lado do observador, as suas ideias e preocupações, sendo o descritivo como posto o à reflexão nessa pesquisa.

Quanto à escolha do material a ser analisado, Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 61) afirmam que “o documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha.” Assim, destaco o quão importante é o processo de escolha do LD, ainda mais se tratando desse contexto onde, de forma gradativa, a BNCC aponta para uma mudança na perspectiva de língua. Para isso, na sequência discorro sobre o processo de escolha dos materiais didáticos de LI em escolas da rede estadual de ensino da Região Oeste do Estado de Santa Catarina, contexto específico das análises aqui apresentadas.

4.2 A ESCOLHA DO MATERIAL DIDÁTICO

Para caracterização do presente contexto de pesquisa, foi tomado como ponto de partida o processo de escolha do LD realizado no âmbito das escolas da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de São Lourenço do Oeste- SC. A CRE solicitou aos professores que buscassem unificar a escolha dos materiais didáticos no ano de 2021 para as instituições de ensino que compõem essa regional.

Fazem parte dessa CRE os municípios de São Lourenço do Oeste, Jupiá, Galvão, Coronel Martins, Novo Horizonte, São Bernardino e Campo Erê, o que totaliza nove escolas que integram essa coordenadoria. Dessas nove escolas, duas atendem apenas alunos do EM e as outras sete instituições atendem alunos dos níveis Fundamental e Médio. No contexto dessa pesquisa, atuo como professor da rede estadual no município de Jupiá, admitido em caráter temporário (ACT), e para tanto, participei do processo de seleção do material didático para os anos de 2022, 2023, 2024 e 2025 que aqui será apresentado.

Com a implementação do NEM em todo território nacional, o processo de escolha do LD também sofreu modificações. Para isso, em 2021 os professores foram

convidados a escolher os denominados Objeto 1 e Objeto 2³². O Objeto 1 trata da escolha dos Projetos Integradores e do material para o componente curricular Projeto de Vida, sendo esse um novo componente no contexto do NEM. Já o Objeto 2, trata da escolha dos livros didáticos por área de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias). Esses livros são divididos em seis volumes para trabalhar ao longo dos três anos do EM, sendo a sugestão de trabalho com dois livros em cada ano. Para organizar em qual sequência esses livros serão trabalhados, os professores de cada área, por exemplo, os responsáveis pela Área de Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) também decidiram juntos como fariam, sistematizando a sequência metodológica para o trabalho, uma vez que, o documento que apresenta as obras no que se refere à progressão das abordagens das habilidades e competências específicas, afirma que é “permitindo que cada volume possa ser usado de maneira não sequencial.” (BRASIL, 2021). Além disso, também no Objeto 2, houve a escolha de uma obra específica para cada um dos seguintes componentes (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática), que serão disponibilizadas em volume único para os três anos do EM, durante os quatro anos seguintes (2022, 2023, 2024 e 2025).

O processo de escolha desses livros didáticos teve início de forma gradativa ainda no ano de 2020, quando as escolas de todo o Estado de Santa Catarina começaram a receber as obras didáticas para seleção. Todas as escolas citadas anteriormente receberam diversos volumes, e, assim, já iniciaram o processo de análise, nesse primeiro momento, internamente na própria unidade escolar. Essa análise foi realizada tanto por professores concursados quanto pelos professores ACTs que estavam atuando em sala de aula e, a orientação solicitada foi de que os professores de cada escola entrassem em consenso e optassem por duas opções de livros que seriam socializadas posteriormente no momento que descrevo a seguir.

32 Além desses, em 2021 houve o lançamento do Objeto 3, voltado a formação de professores e gestores e está previstos para 2022 o lançamento do Objeto 4, voltado aos recursos educacionais digitais, e o Objeto 5, previsto para 2023, contendo as obras literárias.

Desse modo, no dia 05 de agosto de 2021³³ os professores de todas as escolas dos municípios citados acima se reuniram presencialmente, no município de São Lourenço do Oeste- SC, para dialogar sobre a escolha dos livros didáticos que seriam utilizados nos próximos anos. Em um primeiro momento, todos os professores de todas as áreas de conhecimento foram reunidos para apresentação de uma breve revisão dos objetivos do NEM, a nova carga horária para os componentes e alguns critérios a serem observados para a escolha do LD³⁴, além da discussão em torno da carga horária dos componentes para o NEM noturno. Além disso, foi apresentada aos professores a divulgação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense e seus respectivos cadernos.³⁵

Em um segundo momento, nesse dia, os professores foram divididos em ambientes separados por Área de Conhecimento para que fizessem a escolha dos LD de suas áreas específicas de atuação.

Em um terceiro momento, os professores de Matemática, Língua Portuguesa e LI permaneceram reunidos, cada um com seus respectivos componentes curriculares, para fazer a discussão da escolha da obra didática específica de cada componente, onde cada professor pode argumentar os motivos da seleção dos dois volumes que foram previamente selecionados internamente em cada escola, para que pudessem juntos tentar chegar a um consenso. É com base nesses argumentos apresentados pelos professores que discorro abaixo sobre os motivos que levaram a seleção unificada do LD escolhido pelos professores e, conseqüente material utilizado para essa pesquisa. Para realizar esta definição, no encontro organizado pela CRE, estavam presentes professores de LI de oito das nove escolas citadas.

A fim de delimitar o processo de seleção do material analisado nesse estudo, a partir de minhas notas de campo, atentarei aqui para as escolas que haviam previamente pensado no livro que se consolidou na escolha final do grupo, apenas citando os argumentos que fizeram os professores optarem por essa obra. Ou seja,

33 As informações apresentadas no trabalho fazem parte das minhas notas de campo enquanto pesquisador, que foram produzidas no dia citado e, para essa pesquisa, servem como uma contextualização do processo de escolha do LD.

34 Os critérios orientados para a escolha dos LD foram: 1) Respeito à autonomia pedagógica; 2) Respeito às diversidades sociais, regionais e culturais; 3) Garantia de isonomia, publicidade e transparência; 4) Respeito à liberdade e apreço à tolerância; 5) Respeito à pluralidade de ideias.

35 O Caderno 1 trata dos textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. O Caderno 2 trata dos textos da formação geral básica, por área do conhecimento do Currículo; O Caderno 3 trata da Parte Flexível do Currículo: Portfólio de trilhas de aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense.

argumentos específicos relativos às obras que não fazem parte deste estudo não serão consideradas para a descrição aqui apresentada.

A Escola 1³⁶ afirmou que haviam delimitado a escolha do LD “JOY!”, pois o material contém textos mais curtos para o trabalho em sala, e segundo os professores, ao se colocarem no lugar no aluno e conhecendo a realidade deles, esses textos seriam mais fáceis para trabalhar. Além disso, os professores citaram que se sentem muito seguros trabalhando com um LD em sala de aula, e manifestaram desejo de seguir um LD, não especificamente o “JOY!”, mas salientam que um LD em sala fornece mais segurança e a obra “JOY!” apresenta uma sequência didática que permitiria que eles seguissem o material. Além do mais, os professores salientaram que o LD traz os enunciados das questões, em sua maioria, em português, e, ao considerar o nível de proficiência dos alunos, dessa forma os enunciados facilitariam a compreensão deles.

A Escola 2, tal como a 1, elencou como fator preponderante para a seleção do livro o fato de este trabalhar com textos mais curtos e mais fáceis aos estudantes. Segundo os professores, alguns livros apresentam textos maçantes e de assuntos cansativos aos alunos, o que não era o caso apresentado pela obra “JOY!”.

A Escola 3, considerou o livro bom nas explicações gramaticais que aborda e, além disso, salientaram o trabalho com textos de temas mais atuais, e citaram como exemplo, o fato de o livro abordar texto sobre a cultura do cancelamento na internet e história das mulheres.

As Escolas 4 e 5 não haviam recebido a obra até aquele momento, portanto haviam elencado outras obras como possíveis escolhas. Enquanto que as Escolas 6, 7 e 8 haviam selecionado outras obras. A escolha dos professores dessas escolas baseou-se, em sua maioria, por considerar que os outros volumes possuíam foco no ensino de gramática e de vocabulário, outros porque determinada obra estava mais próxima ao que propunha a BNCC, ou porque se aproximavam do que cobram provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Assim, as escolas que não haviam recebido³⁷ a obra “JOY!” tiveram a oportunidade de ter contato com ela naquele momento da escolha e analisá-la de

36 A fim de organizar e diferenciar os argumentos expostos pelos professores das escolas, utilizarei as nomenclaturas de Escola 1, Escola 2, Escola 3 e assim sucessivamente para identifica-las.

37 A escola na qual atuava durante o processo de escolha como professor ACT foi uma das que não havia recebido esse livro, portanto, a minha escolha de livros (realizada primeiramente na escola) também havia sido outra.

forma breve. Já os outros professores que haviam recebido esse volume, sem tê-lo selecionado, salientaram que, com base nos argumentos expostos pelas Escolas 1, 2 e 3, a obra poderia ser escolhida, pois, alguns deles relataram que os motivos que haviam os feito optarem por outra obra era similar ou igual aos apresentados pelas escolas (enunciados das questões em português, textos curtos, proximidades dos conteúdos com a realidade dos alunos).

É perceptível, portanto, que alguns fatores parecem preponderantes para a seleção do LD. Em sua maioria, o foco dos professores para a escolha aparece na leitura de textos escritos e nos exercícios gramaticais. Pouco, ou quase nada no que tange aos exercícios de *listening* e *speaking* aparece como motivo para delimitação do LD. Cypriano (2022), ao realizar um levantamento sobre os documentos oficiais e a oralidade no ensino de línguas, ressalta a importância da formação docente para trabalhar com esse eixo. A autora destaca que os PCNs, anterior à BNCC, não orientavam os professores a trabalharem com a oralidade e privilegiavam o ensino de leitura, o que, tendo em vista o processo de seleção para escolha do LD aqui explanado, parece corroborar com esse viés, afinal, parece ser uma lacuna deixada ainda por esses documentos. Para a autora:

É premente promover a formação e capacitação de docentes com domínio da língua para desenvolver a oralidade dos discentes durante as aulas de língua inglesa na Educação Básica.” (CYPRIANO, 2022, p. 24).

Nesse sentido, se levadas em consideração as reformas trazidas pela base e consequente reforma do EM, os problemas elencados pelos documentos oficiais parecem não ser solucionados apenas com a inclusão de um eixo para oralidade na BNCC. O alto número de alunos por turma e a pequena carga horária semanal de LI terem permanecido inalterados apontam para problemas já enfrentados pelos professores: o monitoramento dos alunos, uma vez que dificilmente o docente conseguirá monitorar o desempenho dos estudantes o que pode impactar na qualidade do *feedback* fornecido ao aluno, ainda que com a tecnologia os alunos possam utilizar ferramentas que facilitem o trabalho do professor (CYPRIANO, 2022). Porém, a autora também destaca que cada contexto de ensino é distinto, ou seja, desde o uso da tecnologia até a formação docente, e que vivemos em constante condição de desafios nas interações entre professores e alunos e alunos com outros alunos. Por fim, destaca que “não é possível exaurir a discussão sobre os desafios enfrentados na implementação da BNCC.” (CYPRIANO, 2022, p. 25), em especial ao

que concerne ao ensino de LI, discussão essa a qual esse trabalho também visa contribuir.

Diante do exposto, a presente dissertação de mestrado tem como objetivo geral analisar as atividades do eixo da oralidade em um livro didático adotado para o trabalho com o NEM. E para isso, essa pesquisa se orienta pelos seguintes objetivos específicos: a) analisar os documentos norteadores brasileiros do Ensino Médio no que tange ao ensino de oralidade de língua inglesa; b) compreender como os gêneros autênticos aparecem nas atividades de oralidade de língua inglesa do LD; e c) analisar como as atividades de oralidade presentes no LD se relacionam com a perspectiva do ILF.

4.3 CORPUS DA PESQUISA

O *corpus* dessa pesquisa é composto pelo LD, disponibilizado em volume único para os três anos do EM, intitulado “JOY!” (OLIVEIRA, 2020). O livro está dividido em 18 unidades organizadas em oito seções em cada unidade. A primeira seção é a “*Warming up*” que tem como objetivo introduzir o estudo e preparar os alunos para o trabalho desenvolvido em cada unidade (OLIVEIRA, 2020). A segunda seção é o “*Reading*”, que está subdividida em *Pre-reading*, *While-reading* e *Post-reading*, essa seção “possibilita aos alunos a leitura de diversos gêneros textuais como tirinhas, cartazes, notícias, conto, entre outros.” (OLIVEIRA, 2022, p. 31). A terceira seção é o “*listening*”, que “enfoca o trabalho com a oralidade, mais especificamente com a habilidade de compreensão oral.” (OLIVEIRA, 2022, p. 31) e para isso faz uso de diferentes gêneros, como entrevista, palestra, apresentação, biografia. A quarta seção é o “*speaking*”, nela, são contempladas atividades para pôr em prática o uso real da língua lido e ouvido nas seções anteriores, sendo essa a seção com foco de análise dessa pesquisa. A quinta seção é intitulada “*Comprehending and using*” e aborda o estudo gramatical, tendo como objetivo “propor práticas de uso da estrutura linguística enfocada.” (OLIVEIRA, 2022, p. 2020). A sexta seção é o “*writing*”, apresentado a cada duas seções, e possui como objetivo principal orientar a produção escrita dos alunos, também se subdivide em três momentos: *Pre-writing*, *Writing* e *Post-writing*. A sétima seção é o “*Summing up*” que permite uma síntese do que foi estudado na unidade, além de uma autoavaliação por parte do aluno. A oitava seção intitulada

“*Going further*” que fornece aos alunos sugestões de livros, filmes, sites e músicas referentes ao tema de cada unidade.

Além dessas oito seções, o livro também apresenta algumas seções que não aparecem em todas as unidades, como, por exemplo, a “*Going out there*” que permite um trabalho investigativo, a “*Getting ready for exams*”, que permite que os alunos tenham contato com questões de provas do ENEM e vestibulares, além de um “*Grammar appendix*”, que resume os pontos de gramática estudados, um glossário, lista de verbos irregulares e *phrasal verbs*.

No final do LD há sugestões de como as unidades podem ser trabalhadas pelo professor em cada ano do EM. O material apresenta uma organização em bimestres, trimestres e semestres, a depender da organização dos períodos em cada escola. Levando em consideração que a escola na qual utilizo o LD utiliza o modelo trimestral de ensino, é esse modelo que utilizei como forma de delimitação, conforme mostrado abaixo na captura de tela extraída do livro.

		1º ano	2º ano	3º ano
Trimestre	1ª	Learning strategies Unit 1 Unit 2	Unit 8 Unit 9	Unit 14 Unit 15
	2ª	Unit 3 Unit 4	Going out there Unit 10 Unit 11	Unit 16 Unit 17
	3ª	Unit 5 Unit 6 Unit 7	Unit 12 Unit 13	Unit 18 Going out there Getting ready for exams

Fonte: Oliveira, 2020.

Considerando os limites de tempo impostos pelo curso de mestrado, a análise detalhada das 18 unidades do LD colocou-se como um procedimento inviável³⁸.

Assim sendo, de modo a poder discorrer mais detalhadamente sobre aspectos gerais no que diz respeito à oralidade, e tendo em vista que as atividades estão organizadas para os 3 anos, para as análises aqui apresentadas, delimito a primeira

³⁸ Para que essa delimitação fosse possível, elaborei uma análise preliminar das 18 unidades, tal como as três delimitadas nos apêndices, onde categorizei as características de todas as unidades. Assim, optei por analisar as três unidades em questão que permitem visualizar um panorama do todo.

unidade sugerida para cada ano do EM da organização trimestral, ou seja, as unidades 1, 8 e 14.

Para contribuir com a visualização dos dados coletados para analisar o LD, elaborei 3 quadros (APÊNDICES) das 3 unidades presentes no livro como forma de organizar, de maneira geral e resumida, o que cada unidade contempla. Os quadros apresentam o título da unidade, o(s) objetivo(s), os gêneros contemplados na unidade, o exemplar de onde esse gênero foi tirado, um resumo da atividade de *listening* e *speaking*, as orientações presentes para o professor sobre a atividade de *speaking* e quem são os falantes envolvidos na atividade de *listening*. Além do mais, a elaboração dos quadros permite uma visualização geral e de forma mais ampla sobre como as atividades, em especial as de *listening* e *speaking*, aparecem no LD. Para Kripka, Scheller e Bonotto, (2015, p. 62) “A análise de documentos e de outros dados qualitativos, pode ser realizada mediante a escolha de métodos de análise, que assegurem que a análise seja rigorosa e criteriosa”. Sendo assim, diante do objetivo geral deste estudo - analisar as atividades do eixo da oralidade em um livro didático adotado para o trabalho com NEM – é importante destacar que nas seções anteriores o primeiro objetivo específico já foi explorado, ou seja, a) analisar os documentos norteadores brasileiros do ensino médio no que tange ao ensino de oralidade. Daqui em diante, o estudo busca responder os dois outros objetivos específicos: b) compreender como os gêneros autênticos aparecem nas atividades de oralidade do LD; e c) analisar como as atividades de oralidade presentes no LD se relacionam com a perspectiva do ILF.

Como formas também de delimitar essa análise, e de maneira a contemplar o foco desse trabalho, que recai sobre os gêneros autênticos e orais, nos quadros do apêndice são apresentados todos os gêneros contemplados na unidade, porém são grifados os gêneros orais e autênticos, e é com base neles que a análise será apresentada.

CAPÍTULO 5- ANÁLISE DOS DADOS

Todos - não só poetas, jornalistas e professores - lutam com as palavras e têm que aprender a expressão do conceito que buscam: o mecânico de automóvel quando pede uma peça para reposição, o vendedor ambulante quando tenta convencer o freguês das qualidades do produto que vende, o médico quando tenta explicar ao paciente a natureza da doença revelada no exame de urina. O poeta quando fala de sua luta com as palavras não fala apenas por ele; fala por todos os usuários da língua.

-Wilson J. Leffa

O objetivo desse capítulo é analisar as atividades voltadas ao eixo da oralidade presentes no LD “JOY!”, mais especificamente nas unidades 1, 8 e 14. Para isso, inicialmente contextualizo, de forma breve, o formato das atividades de *listening* e *speaking* de todo LD. Após isso, inicio o processo de análise que almeja responder as seguintes perguntas: Como os gêneros autênticos aparecem nas atividades de oralidade do LD? E: Como as atividades de oralidade presentes no LD se relacionam com a perspectiva do ILF? As 3 unidades utilizadas na análise estão divididas em 3 seções.

5.1 ATIVIDADES DE LISTENING E SPEAKING

Nas 18 unidades presentes no livro há atividades envolvendo a oralidade. Nas unidades, os gêneros utilizados para o trabalho com textos orais são autênticos, com exceção da unidade 4, onde há uma descrição de áudio, aparentemente com a voz mecanizada do próprio navegador, porém oriunda de um texto autêntico.

As atividades de *listening* presentes no LD seguem um padrão, sempre organizadas em *pre-listening*, *while listening* e *post-listening*. As questões de *pre-listening* articulam-se em levantar conhecimento prévio dos alunos sobre o tema que será desenvolvido na atividade de *while listening*, ou ainda, criar previsões e expectativa nos alunos com enunciados que os questionem sobre o que eles acham que vão ouvir na atividade. Segundo Rost (2002) tarefas eficazes envolvem uma atividade de pré-escuta explícita. Essas tarefas “podem incluir o pré-ensino explícito de vocabulário, gramática ou estruturas retóricas, pronúncias específicas de frases ou ideias para ser contido no próximo *input*.” (ROST, 2002, p. 20).³⁹

³⁹“May include explicit pre-teaching of vocabulary, grammatical or rhetorical structures, specific pronunciations of phrases, or ideas to be contained in the upcoming input.” (tradução nossa)

Já nas atividades de *While listening*, todas as unidades apresentam atividades com algumas perguntas sobre o que a pessoa que está falando na atividade de *listening* fez/falou, ou seja, trata-se de interpretação, geralmente, com objetivo de buscar uma informação específica. Para Rost (2002), a fase no *while listening* pode incluir anotações guiadas, conjunto de imagens, diagramas, etc, funções que possam manter o aluno acompanhando o áudio e que ele demonstre um “monitoramento contínuo de significado.” (ROST, 2002, p. 20).⁴⁰

As atividades de *post-listening* segundo Rost (2002) podem envolver leitura, escrita, fala e interação adicionais e podem incluir a comparação de anotações com os colegas e socialização sobre o que foi acabado de ouvir. No LD, tais atividades estão presentes em todas as unidades, elas envolvem questões pessoais sobre o que foi ouvido e desenvolvido nas outras duas etapas anteriores (*pre* e *while listening*), questionando a opinião do aluno sobre os assuntos trabalhados.

As atividades de *speaking* presentes no LD não seguem uma ordem nas unidades. Em sua maioria aparecem sempre depois das atividades de *listening*, porém, há algumas exceções, como é o caso das unidades 7, 14, 15 e 16 em que essas atividades aparecem depois de outras seções do LD.

5.2 UNIDADE 1

O tema da unidade 1 trabalha em torno da autoexpressão dos alunos. O gênero contemplado para o trabalho com a escuta dos alunos é o gênero entrevista. Inicialmente visto responder a primeira pergunta, **Como os gêneros autênticos aparecem nas atividades de oralidade do LD?**

Na atividade de *pre-listening*, há a definição de “*Self-expression*” extraída do site “*Virtues for Life*”.

40 “Ongoing monitoring of meaning” (tradução nossa)

Pre-listening

1. b) Resposta pessoal. Aceite diferentes respostas para esta questão, como "expressar sobre si mesmo", "forma de expressar a personalidade", entre outras opções que julgar adequadas. Aproveite este momento e diga aos alunos que há palavras ou expressões que, nem sempre, terão uma tradução exata de uma língua para outra, como é o caso de *self-expression*. Se necessário, apresente a eles outro exemplo, como a palavra *saudade*, que, em inglês, não tem uma palavra correspondente, mas sim a expressão *"I miss you"*.

1. Leia a definição de *self-expression* a seguir e compartilhe as respostas para as perguntas abaixo com um colega mais próximo e, depois, com o restante da turma.

[...]

Self-expression is a display of individuality whether it's through words, clothing, hairstyle, or art forms such as writing and drawing. Being self-expressed means that people will see your spirit and true character; they will see the totality of who you are. [...]

How to live with full self-expression. *Virtues for Life*. Available at: <www.virtuesforlife.com/how-to-live-with-full-self-expression>. Accessed on: March 2nd, 2020.

- a) Antes de estudá-la nesta unidade, você já conhecia ou já havia utilizado essa palavra, em inglês? Caso a resposta seja afirmativa, em que momento isso ocorreu?
- b) Você sabe qual seria a melhor definição, em português, para a palavra *self-expression*?

1. a) Resposta pessoal. Pergunte aos alunos se eles tiveram dificuldade em compreender a expressão e, se necessário, ajude-os a elaborar frases, em inglês, para que possam relacioná-la em

Fonte: Oliveira, 2020

É possível observar que logo após a definição fornecida pelo site, as questões *a* e *b* permitem que o professor, por meio das orientações da atividade, apresente aos alunos a possibilidade de dialogar com esse conceito instigando-os a não observá-lo como estático. Para Breen (1985, p. 12) um texto pode ser considerado autêntico, "se esse texto engaja o aluno a desenvolver 'interpretações autênticas.'" Ou seja, tanto nas atividades acima, quanto nas orientações ao professor presentes na imagem, é perceptível uma flexibilidade quanto ao conceito do tema, permitindo que o aluno construa outras interpretações e/ ou traduções acerca do conceito. Essa discussão que esse texto autêntico permite, reforça a ideia de Widdowson (1978) *apud* Silva (2017, p. 17) o qual afirma que o texto autêntico deve levar à leitura "para obter informações ou discutir sobre o seu conteúdo, e não para servir de exemplo de estruturas ou vocabulário".

Na atividade de *while listening*, nas orientações para o professor, há a seguinte instrução:

*Veja, nas Orientações para o professor, comentários sobre o gênero entrevista e a transcrição do áudio. Explique aos alunos que, por se tratar de um gênero oral, a entrevista traz marcas da oralidade, como *Humm...* e correções de fala, como *Not like... not because I'm an attention hog*.

Fonte: Oliveira, 2020

No áudio, por se tratar de um material autêntico, essas marcas da oralidade são mantidas. Edelhoff (1985) destaca que o texto autêntico deve manter as marcas de gênero textual, e isso permite que o aluno possa "reconhecer as convenções deste gênero em determinada língua ou cultura" (SILVA, 2017, p. 4). Essa ideia é similar à discussão proposta por Neuner, Krüger e Grever (1981) quanto à importância de manter as ditas marcas de autenticidade como sendo um texto que possua, "uma

intenção comunicativa”, “um destinatário” e “uma forma” (NEUNER, KRÜGER e GREWER, 1981, p. 25) *apud* (Silva, 2017, p. 4) em um texto autêntico.

Nesta atividade, portanto, além do trabalho com o conceito de autoexpressão, ainda há a possibilidade de ampliar a discussão para o gênero entrevista e as marcas de oralidade presentes nele, o que permite aos alunos uma identificação e a possibilidade de traçar relações com outras entrevistas assistidas por eles, além de ser possível questionar o porquê de essas marcas aparecerem, bem como seus significados na hora da entrevista, ou se elas expressam a mesma coisa em uma entrevista e em outra situação de comunicação oral. Ou seja, “envolve também interpretar o texto de forma coerente com as convenções do gênero ao qual o texto pertence e com as atividades comunicativas ligadas a ele.” (SILVA, 2017.p. 7). Essa procura por marcas específicas nas atividades orais, por exemplo, é apontada pelo próprio LD ao abordar o eixo da oralidade. Para o LD as atividades proporcionadas podem desenvolver a habilidade seletiva, ou seja, compreender detalhes específicos da mensagem (OLIVEIRA, 2020).

Na atividade de *post-listening*, outros dois questionamentos são elencados aos alunos.

► Post-listening

7. Após ouvir o áudio, converse sobre as perguntas abaixo com os colegas e com o professor.
 - a) Você, ou alguém que você conhece, já fez algo apenas para chamar a atenção? Como foi isso?
 - b) O que mais as pessoas geralmente fazem para chamar atenção de alguém? Dê exemplos.
Resposta pessoal. Incentive os alunos a pensar em outras atitudes que adolescentes e até mesmo adultos fazem para chamar a atenção de outras pessoas.

Fonte: Oliveira, 2020

Essas questões pessoais parecem, assim como na atividade de *pre-listening*, possibilitar ao aluno engajar-se com a entrevista ouvida e garantir ao estudante que ele contribua também com as suas experiências, a sua interpretação diante do texto, tornando essa atividade inserida em uma das concepções de autenticidade (VAN LIER, 1996), onde, para que uma atividade seja considerada autêntica é necessário que haja interesse e engajamento do aluno com o tema.

Na atividade de *speaking* os enunciados orientam a produção de uma entrevista, imaginando a participação no programa *Teen Talk*, o mesmo ouvido na atividade de *listening*, além disso, orienta tanto para a estrutura do gênero quanto para a produção oral.

motivadas por forças externas.” (VAN LIER, 1996, p. 13). Ao pressupor que os alunos interajam com o professor para decidir quem serão os personagens da atividade e como as respostas serão registradas, o modelo é construído e não pré-definido e decidido pelo professor. Além do mais, a possibilidade de registrar as respostas pode ocorrer em ambientes digitais, bem como gravadores e plataformas, o que contribui para criar uma situação autêntica, que foi promovida pelo uso de materiais autênticos (FAISTAUER, 2005, p. 13).

Para responder a segunda pergunta – **Como as atividades de oralidade presentes no LD se relacionam com a perspectiva do ILF?**– discorro abaixo sobre as atividades da unidade 1.

Na atividade de *while-listening* notamos que a entrevistada é uma adolescente que, embora não tenha sido possível encontrar sua nacionalidade, apresenta muita similaridade com a pronúncia da variedade americana. Ao abordar essa questão, Calvo, El Kadri e Gimenez (2014), ponderam que as salas de aula que incorporam as teorias do ILF deveriam ter diversificados tipos de materiais, e destacam os orais, para que os alunos tenham acesso as diferentes variedades e sotaques. Ou ainda, se tratando do contexto brasileiro “ampliação do leque de variedades da LI, enfocando contextos culturais e linguísticos, negociariam sentidos e participariam de práticas sociais nas quais o inglês fosse a única opção.” (CALVO, EL KADRI, GIMENEZ, 2014, p. 303). Ou seja, o áudio dessa atividade, não contempla essa negociação de sentido e nem apresenta na entrevista, gênero caracterizado por mais que um falante, outra pessoa com outra variedade/sotaque do inglês. Nas atividades para os alunos responderem durante o *while-listening* nenhuma trata de negociação de sentido ou das percepções dos alunos em torno do sotaque da entrevistada.

6. Listen to the excerpt one more time and, in your notebook, match the expressions with their meanings. a - III; b - V; c - I; d - II; e - IV. Incentive os alunos a compreender o significado das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas estão inseridas.
- | | |
|---|--|
| a) I'm an attention hog. | I She didn't like it very much. |
| b) It made me kind of stand out from a lot of other people. | II She was not easily convinced. |
| c) She wasn't so thrilled. | III I want other people's attention. |
| d) It took a while for me to convince my mom. | IV The problem is that the streak lost its color. |
| e) The only downside was that it faded. | V It made me different, so other people would notice me. |

Fonte: Oliveira, 2020

Já a atividade 6 acima, parece relacionar o entendimento do que a entrevistada quis dizer dentro do contexto no qual ela estava falando. Ao pensarmos na expressão

“*I’m an attention hog*”, por exemplo, será necessário, por parte do professor, explicar o significado dela, mas que no contexto da entrevista ela não foi utilizada em seu sentido literal e comumente não é utilizada em situações formais da língua, por exemplo, atribuindo seu uso, porque a falante é uma adolescente, e o uso que ela quis fazer dela nesse contexto, etc.

A atividade de *post-listening* aborda a questão em torno da compreensão geral do áudio, tal como o próprio LD prevê ao abordar o eixo da oralidade, destacando que nas atividades de *listening* os alunos são convidados a compreender o áudio de maneira extensiva, ou seja, compreendê-lo de maneira geral (OLIVEIRA, 2022).

- 8.** Você conseguiu compreender a entrevista em inglês? Caso tenha achado difícil, troque ideias com os colegas e com o professor sobre dicas de como compreender melhor os próximos áudios. Resposta pessoal. Para esta atividade, incentive a autonomia dos alunos e o trabalho em conjunto para verificar quais são as melhores estratégias para melhorar e ampliar o processo de aprendizagem deles. Ajude-os a listar, se necessário, as atividades, como ouvir músicas, *podcast* autênticos e assistir a filmes com áudio original.

Fonte: Oliveira, 2020

O que é perceptível nessa atividade, é que a pergunta sobre os alunos terem conseguido ou não compreender a entrevista em inglês, abre espaço para pensar em estratégias para compreender melhor os próximos áudios que virão no LD. Destaco, que pautado na perspectiva do ILF, seria importante que a atividade abordasse, por exemplo, palavras que causassem entendimentos diferentes na entrevista. Ou ainda, houvesse a possibilidade de uma entrevista onde pessoas com nacionalidades diferentes pudessem fazer uso da língua e os alunos pudessem analisar se houve, por exemplo, a incompreensão de um termo e quais foram as estratégias aplicadas para que esse termo fosse entendido na língua alvo durante o processo de comunicação.

Já na atividade de *speaking*, conforme mostrado na imagem acima, a orientação para o professor é a de que os alunos utilizem ao máximo possível o inglês para colocarem em prática o que aprenderam. Além disso, a orientação é para que o professor “caminhe pela sala e ajude-os com as dúvidas de pronúncia que surgirem” (OLIVEIRA, 2020, p. 28). Algo a ser ponderado nesse caso, seja talvez, a dificuldade que o professor terá de aplicar uma atividade como essa em uma escola da rede pública, pois, como já apontado por Cypriano (2022), a qualidade do *feedback* fornecida pelo professor na rede pública pode ser um problema, devido, por exemplo, ao grande número de alunos por turma.

Enquanto o professor ajudar os alunos com as dúvidas de pronúncia, parece ser fundamental que, ao lançar o olhar de trabalho na perspectiva do ILF, que ele

tenha consciência das correções que serão feitas. Para Lima (2009, p. 72) o professor do ILF deve ater-se para “palavras que causam estranhamento ou incompreensão no outro”, e ainda “que, mesmo não causando estranhamento incompreensão, gerem uma mensagem diferente daquela que foi pretendida.”.

5.3 UNIDADE 8

A unidade 8 trabalha em torno dos tipos de inteligências que existem. O gênero contemplado para o trabalho com os alunos é o *podcast*. Esse gênero, inclusive, aparece em outras sete unidades do LD, isso parece evidenciar que a seleção de textos é marcada por exemplares contemporâneos de unidades comunicativas populares na atualidade, em especial, o *podcast*. De acordo com matéria publicada no portal Terra⁴¹ em 01/12/2020, apenas na principal plataforma do gênero, o *Spotify*, o consumo de *podcasts* aumentou 200% naquele ano. Especula-se que esta tendência tenha sido fomentada pelo isolamento social causado pela pandemia de COVID-19, conforme avanta matéria publicada pelo portal Fala Universidades⁴², em 26/07/2022.

Para Villarta-Neder e Ferreira (2020, p. 52) “Em função de suas características de ‘tecnologia da oralidade’, os *podcasts* evocam o conceito de enunciado, pois respondem a uma provocação e provocam outros dizeres, o que subverte a noção de passividade das mídias sociais.” Ou seja, trata-se de um gênero que permite ao professor tornar o aluno protagonista do processo de ensino aprendizagem e, na consequente exposição na mídia. Assim, atrelado a atividades de *listening*, podem garantir ao estudante um aprendizado crítico em relação aos temas. Além do mais, essa reflexão permite ponderar que a predominância dos *podcasts* nesse LD, por exemplo, pode estar ligada a grande diversidade de temas e até outros gêneros, que o gênero *podcast* pode abordar, tal como destacam Villarta-Neder e Ferreira (2020). Ou seja, ele pode aparecer inserido em um programa de rádio, em uma entrevista, em um programa de notícias, em discussões com especialistas, etc, que possuam objetivos comunicativos, abordando assim, temas que são de relevância aos estudantes e, se tornando uma ferramenta aliada ao professor de LI no trabalho com

41 Disponível em <https://www.terra.com.br/diversao/musica/consumo-de-podcasts-na-principal-plataforma-de-audio-cresceu-200-em-2020,06bc934a2eb2ab4228d45e992ca766471jm4xmby.html>

42 Disponível em <https://falauniversidades.com.br/pandemia-aumenta-consumo-de-podcasts-no-brasil-entenda/>

oralidade. A partir dessa contextualização, inicialmente visto responder a primeira pergunta, **Como os gêneros autênticos aparecem nas atividades de oralidade do LD?**

A atividade de *pre-listening* traz a definição de inteligência extraída do *Macmillan Dictionary*.

► Pre-listening

1. Leia a frase ao lado retirada do *podcast* que você vai ouvir. Em seguida, converse com um colega sobre as questões propostas. Agora, leia o significado, retirado de um dicionário, da palavra *intelligence*.

TODAY WE'RE GONNA TALK ABOUT INTELLIGENCE...

The ability to understand and think about things, and to gain and use knowledge.

Intelligence. **Macmillan Dictionary**. Available at: <<https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/intelligence>>. Accessed on: April 24th, 2020

- a) Se você pudesse adicionar alguma informação à definição, o que acrescentaria? Se necessário, consulte em um dicionário o significado das palavras novas que deseja utilizar. *Resposta pessoal. Incentive os alunos a reescrever no caderno o novo significado para que, posteriormente, todos da turma possam comparar suas respostas.*
- b) Que pensador, artista, cientista, entre outras personalidades, você mais admira? Que habilidades se destacam nessa pessoa? *Resposta pessoal. Ajude os alunos a escolher uma personalidade, destacando suas habilidades proeminentes.*

Fonte: Oliveira, 2020

Essa definição, bem como as atividades, é similar às da unidade 1. Há uma definição extraída de um site e, na sequência, uma questão pessoal e uma que instiga o aluno a acrescentar suas próprias palavras para a definição apresentada.

Na atividade de *while-listening*, onde há a execução do *podcast* em si, é perceptível que, o excerto selecionado no livro é a introdução do episódio, recortando apenas a abertura, onde os locutores se apresentam. Contudo, por se tratar de uma introdução há muitas perguntas feitas pelo locutor que instigam o fato de que serão respondidas ao longo do episódio. Essa pode ser considerada uma característica do *podcast* para manter o ouvinte até o final do episódio, o que permite, pelo trabalho do professor, explorar o gênero. A atividade do *while-listening* parece apontar principalmente para a compreensão do assunto abordado no episódio.

While listening

2. Now, listen to a podcast about intelligence and share with a classmate what you understand the main idea to be. *Veja, nas Orientações para o professor, a transcrição do áudio. Resposta pessoal. Peça aos alunos que escutem o áudio a fim de buscar as informações gerais. É importante instruí-los a manter o foco nas palavras-chaves.*
3. Listen to the podcast again and identify its main idea. Write the answer in your notebook. *Resposta pessoal. Peça aos alunos que escutem o áudio a fim de buscar as informações gerais. É importante instruí-los a manter o foco nas palavras-chaves.*
- The man talks about how scientists, professors, leaders etc. are intelligent.
 - The man talks about how we tend to think only of scientists, professors, leaders etc. when we think about intelligence.
 - The man implies that the podcast will talk about different kinds of professions and careers.
4. The man talks about some famous people. In pairs, identify the ones he mentions. *Veja, nas Orientações para o professor, informações sobre as pessoas apresentadas nas fotografias. A; B; D; E; G.*



5. Rewrite the following sentences in your notebook choosing the correct options to complete them. *Se julgar pertinente, toque o áudio novamente para que os alunos possam confirmar as respostas da atividade.*
- The name of the podcast is (Personality Hacker/Personality Artists).
 - The man believes that the (FBI agents/Nasa engineers) come to mind when you hear the word intelligence.
 - The man (understands/questions) the reason we didn't think of Michael Jackson or Walt Disney when he said the word intelligence.
 - The man implies that the Podcast will talk about intelligence from a (traditional/different) perspective.

Fonte: Oliveira, 2020

O fato de as atividades priorizarem o conteúdo e não uma forma gramatical, parece corroborar a ideia de Widdowson (1978), ao destacar que se um texto, em sala de aula for usado unicamente a fim de servir a funções gramaticais ele perde seu caráter autêntico.

► Post-listening

6. Go back to activity 4 and discuss with a classmate what type of intelligence is predominant in each famous person in the pictures. Then, explain which one of those types you identify most with.

7. Read the question proposed by the man again.

What would be your answer to it? Write the correct answer in your notebook.

- Because most people associate the concept of intelligence with specific fields, such as math and science.
- Because everyone is aware that there are different types of intelligence.

Porque a maioria das pessoas resume a ideia de inteligência a apenas alguns tipos, como a mathematical intelligence.

WHY DIDN'T YOU THINK ABOUT MICHAEL JORDAN? WHY DIDN'T YOU THINK OF WALT DISNEY? WHY WASN'T THE IMAGE OF MICHAEL JACKSON AS A DANCER THE FIRST THING YOU THOUGHT OF WHEN I SAID THE WORD INTELLIGENCE?

Fonte: Oliveira, 2020

A atividade de *post-listening*, exibida na imagem abaixo é similar com a da unidade 1, a qual, após ouvir ao *podcast* o aluno tem a oportunidade de interagir com o tema abordado, explicitando, por exemplo, o tipo de inteligência no qual ele mais se identifica. Se o aluno se identificar com os tipos de inteligências apresentados, ele pode interessar-se ainda mais pelo episódio ouvido, ou pesquisar para além sobre o tema. Esse processo, Widdowson (1978) chama de autenticidade, e consiste em engajar o aluno na leitura do texto com interesse em seu conteúdo.

Na atividade de *speaking*, a proposta consiste na pesquisa de pessoas que os alunos admirem para montar uma apresentação sobre ela.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO

Speaking

Este livro será reutilizado por outro aluno no ano seguinte. Anote suas respostas no caderno.

1. a) Peça aos alunos que, como tarefa, preparem a pesquisa de informações com antecedência, para que a discussão possa ser feita em sala de aula. Se o regimento interno da escola permitir, oriente-os a fazer a pesquisa em áreas, não apenas artistas. Elabore uma lista com sugestões de personalidades de diversas áreas (moda, esportes, política, ativismo, música, cinema etc.) Verifique as personalidades escolhidas para evitar repetições.

b) Respostas pessoais. Quanto os alunos fazem as apresentações uns aos outros, caminhe pela sala e ajude-os a sanar as dúvidas de pronúncia e de vocabulário.

2. Resposta pessoal. Dê aos alunos a oportunidade de exporem suas opiniões. Compare a opinião deles para que vejam se consideram mentes brilhantes somente as pessoas famosas mundialmente por suas descobertas ou se apresentam como resposta pessoas mais próximas a eles, por exemplo.

1. Agora é sua vez de falar sobre uma pessoa famosa que admira.

a) Pesquise, em inglês, em revistas e na internet, sobre a pessoa que você vai falar a fim de descobrir informações básicas e qual tipo de inteligência ela parece ter desenvolvido mais. Faça as anotações, em inglês, em seu caderno.

b) Sente-se com um colega e apresente a ele suas informações, em inglês. Você pode utilizar as seguintes questões como um guia e, se desejar, faça outras perguntas.

- Who is the famous person you admire most? Why?
- What's his/her profession?
- What kind of intelligence do you think does he/she have? Why?

2. Após conversar com o colega mais próximo, apresente as informações para os outros colegas da turma. Siga o exemplo.

I ADMIRE THE AMERICAN SINGER AND SONGWRITER, WHO IS 40 YEARS OLD. I THINK HER PREDOMINANT INTELLIGENCES ARE PROBABLY THE MUSICAL AND THE BODILY-KINESTHETIC ONES, BECAUSE SHE IS GREAT SINGER AND DANCER.

PREPARE-SE PARA SUA APRESENTAÇÃO. REVISE OS PONTOS QUE VOCÊ JULGA IMPORTANTE MENCIONAR E ESTABELEÇA A ORDEM QUE VAI FALAR CADA UM DELES. CASO TENHA SELECIONADO UMA FOTOGRAFIA, PENSE EM COMO VAI INCLUI-LA NA APRESENTAÇÃO.

Fonte: Oliveira, 2020

A atividade prioriza, assim como na unidade 1, a apresentação e troca com os colegas, o que remete novamente a vertente estudada sobre proposta de autenticidade da situação comunicativa proposta por Edelhoff (1985). Na atividade é

perceptível que há um modelo pronto a ser seguido na atividade 2, porém, na atividade 1, o enunciado afirma que o aluno pode fazer outras perguntas, o que alteraria/complementaria o quadro pré-fabricado na atividade 2. Sendo assim, embora Edelhoff (1985) tenha destacado que esse conceito opõe-se as aulas estruturadas unicamente com modelos pré-fabricados dos materiais, nessa atividade parece haver um diálogo entre uma prática mais antiga (dos textos pré-fabricados), como acontece com o modelo audiolingual, com modelos mais contemporâneos.

Ao sugerir o texto como modelo, o LD não só ajuda o aluno a pensar na apresentação, mas fornece possibilidade dele escolher a pessoa na qual deseja falar, o que, mesmo apresentando um modelo pré-fabricado, permite alterações. Além disso, a orientação posta, assim como na unidade 1, é que de o professor caminhe pela sala enquanto os alunos elaboram suas apresentações, para ajudá-los com dúvida de pronúncia e vocabulário. Nesse caso, é possível pensar que esse modelo pré-fabricado, fornecido pelo LD, pode ser um aliado do professor, se esse oportunizar oportunidade de alterá-lo para o aluno, uma vez que o nível de proficiência dos alunos pode ser baixo para garantir que eles partissem de um texto “do zero”, além de, em um primeiro momento permitir um “ensaio” com práticas mais restritas para que, na sequência, o aluno sintasse-se apto a participar de trocas e interações mais livres.

Para responder a segunda pergunta – **Como as atividades de oralidade presentes no LD se relacionam com a perspectiva do ILF?** – discorro abaixo sobre as atividades da unidade 8.

O excerto do áudio utilizado na unidade é do *podcast Personality Hacker* conduzido e apresentado por Joel Mark Witt e Antonia Dodge, ambos norte-americanos. No episódio não há convidados externos, de outras nacionalidades, por exemplo, com outros sotaques ou variações da língua. O que é notável, é que são dois falantes do *inner circle* (KACRHU, 1985) e, ao abordarem os tipos de inteligência citam pessoas como Albert Einstein, Stephen Hawking, engenheiros da NASA, Michael Jordan e Walt Disney, todas pessoas oriundas de países hegemônicos e mundialmente conhecidos. Na atividade 4 do *while listening*, exposta na imagem acima, aparece Angela Merkel, que é alemã, e Tarsila do Amaral, que é brasileira, ambas não são citadas no áudio, por exemplo. Se levarmos em consideração ao que propõe a teorização em torno do ILF e as suas implicações pedagógicas, o áudio dessa atividade não atenderia esse papel no que tange a apresentação de diferentes variedades e sotaques do uso da LI (CALVO, EL KADRI, GIMENEZ, 2014).

Miranda e Rodrigues (2015) salientam que a perspectiva do ILF deveria garantir:

Uma aproximação com o ensino voltado para a interculturalidade e as variedades outras de língua inglesa, e não apenas considerando a cultura e as variedades linguísticas de países do Círculo Interno (MIRANDA; RODRIGUES, 2015, p. 43).

Ao refletirmos sobre esse caráter intercultural, Calvo, El Kadri e Gimenez (2014, p. 307) também apontam que ao trabalhar com esse aspecto cultural em sala de aula, “é necessário desatrelá-lo de um ou outro país já que a perspectiva do ILF abarca várias culturas do mundo”. Ou seja, caberia a um tema como esse exposto no *podcast* da atividade, a apresentação também de diferentes pessoas, que não oriundas desses países hegemônicos.

Já na atividade de *speaking*, onde os alunos são orientados a pesquisarem sobre pessoas famosas e que eles admirem, é possível pensar que, neste momento poderia caber ao professor uma orientação para pesquisa. Ainda que o tema seja muito particular, o professor pode desafiar os alunos a encontrar pessoas que eles admirem ao redor do mundo, mas que nem sempre são mundialmente conhecidas, em especial não só na cultura norte-americana ou britânica, por exemplo, uma vez que elas já foram abordadas no áudio do *podcast*. Nesse momento, a orientação para o professor poderia ser a de encontrar nas pessoas selecionadas pelos alunos, o motivo, tal como consta na orientação da atividade, do por que são pessoas que eles admiram e os levaram a escolhê-la. A partir disso, parece ser possível traçar passos em torno uma abordagem com tópicos envolvendo temas sociais e globais, sobre os feitos dessas pessoas, problematizando, por exemplo, porque embora tenham desenvolvido tarefas socialmente relevantes, nem sempre são reconhecidas. Entretanto, destaco que para que tarefas assim sejam possíveis, é necessário que o professor tenha, em sua formação, o contato com a teorização em torno do ILF, por exemplo.

Calvo, El Kadri e Gimenez (2014, p. 308) parafraseando Gimenez (2001, 2009), destacam que o ILF nos permite avançar em “relações ao compartilhamento e à solidariedade global entre instituições da sociedade civil, permitindo o fortalecimento de laços humanitários.” Ou seja, embora o LD não trate questões da variedade do idioma no áudio, o professor, se orientado na perspectiva do ILF e com condições de trabalhos adequadas, pode trazer essa abordagem dos temas com alcance global e social para uma atividade como essa na sala de aula.

5.4 UNIDADE 14

A unidade 14 trabalha em torno da ideia de não desistir facilmente de um objetivo. O gênero contemplado para o trabalho com oralidade na unidade é também o *podcast*. Primeiramente visto responder a pergunta: **Como os gêneros autênticos aparecem nas atividades de oralidade do LD?**

Diferente das outras duas unidades apresentadas, a unidade 14 não traz um conceito para ser discutido no exercício de *pre-listening*.

► Pre-listening

- Discuss the following questions with a classmate. Incentive os alunos a responder às perguntas em inglês, utilizando o conhecimento que eles já têm desse idioma.
 - Do you like travelling? Why? Resposta pessoal. Aproveite e pergunte se os alunos gostam das atividades que antecedem uma viagem, como arrumar as malas, pensar no roteiro de passeios, entre outras tarefas.
 - How often do you travel? Do you prefer travelling with your family or friends? Resposta pessoal. Caso algum aluno tenha viajado tanto com sua família como também somente com os amigos, peça a ele(a) que comente, de forma breve, qual é a diferença entre uma viagem e outra, quais atividades costumavam fazer em cada uma etc.
- Look at the pictures below and choose the one that represents how you would like your next trip to be. Talk to a classmate about it. Resposta pessoal. Peça aos alunos que justifiquem suas respostas e planejem detalhes, como quanto tempo passariam viajando, quais lugares visitariam etc.



a trip with friends



a school's tour



a trip with family

- Pair up with a classmate and talk about your experiences of traveling. Where do you usually go? How many days do you stay in the places you are visiting?

Antes de tocar o áudio, explique aos alunos que a família Hemingway viajou para vários países ao redor do mundo e, depois, decidiu criar um *podcast* para se conectar com outras famílias que tiveram experiências de viagens semelhantes, para compartilhar um pouco suas aventuras. É um episódio desse *podcast*, o *Family Adventure*

► While listening

Fonte: Oliveira, 2020

As atividades parecem muito similares às atividades de *speaking* propondo perguntas norteadoras para guiar a conversa entre os alunos. Além do mais, nas orientações para o professor há a sugestão de incentivar os alunos para que respondam as perguntas em inglês. Nesse caso, é possível ponderar novamente a noção de autenticidade da situação comunicativa (EDELHOFF, 1985), pois as perguntas são todas pessoais, e isso pode despertar no aluno o interesse pela interação e o engajamento com a aula. Embora as questões norteadoras guiem esse processo de interação, refletindo sobre o conceito da autenticidade comunicativa parece haver “espaço para interações reais, espontâneas, como quando os aprendizes questionam o professor sobre uma palavra desconhecida.” (CALTABIANO, 1999 *apud* SILVA, 2017, p. 18). Silva (2017) pautada em Almeida Filho (2002) também destaca que as aulas de LE podem ser vistas como um cenário de interação social autêntica entre os professores e os alunos, e que não precisam necessariamente fazer

“papéis simulados de outras pessoas em outros lugares, mas sim os seus próprios de (re)construtores de conhecimento.” (ALMEIDA FILHO, 2002 *apud* SILVA, 2017).

Na atividade de *while-listening* os alunos são orientados a ouvir um trecho do podcast “*Family Adventure Podcast*” da família Hemingway.

While listening experiências de viagens semelhantes, para compartilhar um pouco suas aventuras. É um episódio desse podcast, o *Family Adventure Podcast*, que os alunos vão ouvir.

4. You are going to listen to a podcast about family trips. Listen to it and write the following information in your notebook.

a) The name of the podcast.
Family Adventure Podcast

- Family Adventure Podcast
- Happy Families Podcast

b) The host's name.
Erik Hemingway

- Frederick Flannigan
- Erik Hemingway

c) The guest's name.
Paige Conner Totaro

- Paige Conner Totaro
- Blake O'Connor Jackson

d) The name of the family's blog.
alloverthemap.net

- allaroundtheworld.net
- alloverthemap.net

e) The time they spend traveling.
one year

- one year
- three years

f) Which family members traveled.
Paige, her husband and their twin daughters.

- Paige and her husband.
- Paige, her husband and their twin daughters.

g) How old the girls are.
14 years old

- 14 years old
- 19 years old

h) The year when they started planning the trip seriously.
2011

- 1996
- 2011

A família Hemingway começou a viajar em 2008. Eles viajaram de barco para 25 países ao longo de 3 anos. Seu objetivo é mostrar às pessoas como as experiências de viagem podem mudar vidas. Durante suas aventuras, a família utilizou a internet para compartilhar as histórias de outras famílias e inspirar as pessoas a sonhar.

Source : <www.familyadventurepodcast.com/about>. Accessed on: April 27th, 2020.
Peça aos alunos que leiam o box sobre a família Hemingway. Depois, pergunte para quais lugares eles acham que essa família já viajou e que tipos de histórias eles já devem ter vivenciado nas viagens deles.

3. Resposta pessoal. Nesta atividade os alunos podem dizer se sempre vão para os mesmos lugares ou se viajam sempre para locais diferentes, quantos dias geralmente costuma viajar, se os familiares têm algumas regras de viagem que costumam seguir etc.

*Veja, nas Orientações para o professor, a transcrição do áudio. Para esta atividade, primeiro, peça aos alunos que leiam todas as alternativas. Então, toque o áudio quantas vezes julgar necessário e verifique a necessidade de fazer pausas.

Fonte: Oliveira, 2020

Nas atividades de *while-listening*, parece predominar atividades que possam manter o aluno guiado durante a escuta, garantindo um monitoramento de significado do áudio (ROST, 2002). Além do mais, ao pensar no uso dos materiais autênticos, é perceptível que o áudio mantém as marcas de autenticidade (NEUNER, KRÜGER e GREWER, 1981), como a introdução do *podcast*, as expressões de oralidade marcadas no gênero como “*hmm.. ãh... ah....*” risos, os turnos de fala na entrevista durante a escuta do *podcast*, etc. Além disso, a atividade 7 aborda uma questão interessante sobre o passaporte. No áudio, Page comenta que iniciou as viagens com a família porque um de seus passaportes não havia nenhum selo e outro estava expirado e, utilizando isso a atividade permite que os alunos estudem sobre os motivos que levam um passaporte a expirar e o que faz ou não um passaporte ter selos, bem como discutir sua função e validade.

REPRODUÇÃO PROIBIDA

5. Listen to the podcast again and identify the themes Erik asked Paige about. Write them in your notebook.
5. a; b; d.
Oriente os alunos a ouvir o podcast mais uma vez, identificar os temas perguntados por Erik e escrevê-los no caderno.
- a) how long she has been married c) how she feels about being a mother
b) what her family achieved d) how her kids are
6. Paige said she was shocked and horrified about something she hadn't done for a long time. What was that? Write the answer in your notebook. *Traveling.*
7. Listen again and identify the images that represent why Paige and her family started to travel. B and C.
Toque o áudio mais uma vez e, em seguida, peça aos alunos que conversem, em duplas, para identificar quais imagens representam os motivos que levaram Paige e sua família a viajar.
- A  She realized her passport had many stamps in it.
- B  She realized her passport didn't have any stamps in it.
- C  She realized her passport was expired.
- D  She had applied for the passport recently.
8. In your notebook, match the two parts of the sentences to complete the information.
- a) A passport is expired when *it's not valid anymore and it can't be used.*
b) A passport doesn't have stamps *when you don't travel abroad, you don't leave your country.*
- you don't travel abroad, you don't leave your country.
 - it's not valid anymore and it can't be used.

Fonte: Oliveira, 2020

Na atividade de *speaking*, que nessa unidade vêm após a explicação gramatical e não após o *listening*, como nas unidades analisadas anteriormente, não há orientação para que os alunos interpretem alguma entrevista, ou algo do gênero. Os alunos são orientados a conversar com um colega sobre experiências de sua vida utilizando os conceitos estudados na seção gramatical.

Speaking  Este livro será reutilizado por outro aluno no ano seguinte. Anote suas respostas no caderno.

1. Oriente os alunos a elaborar perguntas de acordo com as imagens usando o Present Perfect, conforme ilustra o exemplo. Possíveis respostas: B – Have you ever participated in a competition/marathon? C – Have you ever ridden a horse? D – Have you ever traveled by airplane? E – Have you ever broken a bone/in arm? F – Have you ever played handball?

1. It's time to know a little bit more about your classmates' life experiences. In your notebook, write questions according to the pictures. Follow the example.

A  HAVE YOU EVER LOST YOUR WALLET?

B 

C 

D 

E 

F 

Convide um aluno para ler a pergunta em voz alta e outros alunos para lerem as opções de respostas. Verifique se eles compreenderem.

CÓPIA PROIBIDA

Fonte: Oliveira, 2020

Nesta primeira atividade, os alunos são levados a produzir perguntas utilizando a estrutura do tempo verbal *present perfect* seguindo o modelo da atividade com as demais imagens. Em sequência a orientação é para que pratiquem isso em duplas e logo depois converse com um colega sobre experiências vividas.

Convide um aluno para ler a pergunta em voz alta e outros alunos para lerem as opções de respostas. Verifique se eles compreendem cada uma delas.

2. There are many different ways to answer questions about life experiences. Read some possibilities beside.

3. In pairs, ask and answer the questions from activity 1. Respostas pessoais. Incentive os alunos a variar as respostas, colocando em prática as diferentes expressões que aprenderam na atividade anterior.

4. Now, you are going to talk to a classmate about one of your life experiences. In order to do that, follow the instructions below. Resposta pessoal. Organize os alunos em duplas e oriente-os a pensar em perguntas que gostariam de fazer aos colegas, diferentes das que viram na atividade 1. Dê um tempo para que eles pensem e escrevam as perguntas no caderno. Veja, nas Orientações para o professor, comentários sobre esta atividade.

NO, I HAVEN'T.

HAVE YOU EVER LOST YOUR WALLET?

YES, I HAVE.

NO, I HAVE NEVER LOST MY WALLET.

NO, NOT YET.

YES, I HAVE LOST MY WALLET.

Unit 14

Fonte: Oliveira, 2020

Nesse caso, é perceptível novamente a ideia de autenticidade da situação comunicativa. Nas orientações para o professor há a instrução para que os alunos sejam convidados, após finalizarem a tarefa, para apresentarem seus diálogos para a turma.

Embora a atividade 2 e 3 orientem para uma prática aparentemente mais ancorada nos modelos pré-fabricados com sugestões de respostas, o diálogo entre essas práticas pode ser interessante nesse caso, pois, na sequência, ao falar de suas experiências, o aluno poderá possuir mais liberdade para garantir um modelo de autenticidade na situação comunicativa e acabará podendo se comunicar “de forma a agir e expressar seus sentimentos e opiniões” (EDELHOFF, 1985), com mais segurança. Além do mais, considerando o contexto de trabalho do professor de LI em escolas públicas, o diálogo entre as práticas pedagógicas pode ser algo muito relevante, pois se o material fornece os modelos, mas permite que o aluno também crie sua situação, parece garantir ao professor uma forma de complementar a sua prática pedagógica, utilizando o LD como complemento de material.

Para responder a segunda pergunta – **Como as atividades de oralidade presentes no LD se relacionam com a perspectiva do ILF?** – discorro abaixo sobre as atividades da unidade 8.

O áudio utilizado para a atividade, o excerto do *podcast* da família Hemingway, utiliza, novamente, falantes do *inner circle* (KACHRU, 1985), Erik e Page são norte-americanos. Tanto a atividade de *while-listening* quanto *post-listening* não indagam mais questões em torno da compreensão ou de estratégias que poderiam ser utilizadas para melhorar a compreensão do áudio, a única alternativa que aparece em várias orientações para o professor é reproduzir e/ou pausar o áudio mais que uma vez caso necessário.

Já na atividade de *post-listening* uma das questões parece permitir um debate em sala de aula ao levantar um questionamento sobre o acesso das pessoas às viagens.

► **Post-listening** desejamos que algo aconteça. Eles podem citar alguns exemplos de atividades que tem vontade de fazer, além de viagens. Caso o tema gire em torno disso, uma opção é pedir a eles que contem quais são as viagens que sonham fazer e com quem gostariam de viajar.

9. Read what Paige said and talk about it with your teacher and classmates.

WE REALIZED THAT TIME WAS NOT GONNA STAND STILL FOR US AND WE HAD TO REALLY MAKE A PLAN IF WE WANTED TO MAKE IT HAPPEN.

• What do you understand by that? Do you agree with her? Explain it with your own words.

10. Do you think that traveling to other countries is something accessible to all social classes? Explain your opinion. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos digam que as viagens internacionais não são muito acessíveis às classes menos favorecidas. Eles podem comentar se acham que no futuro essa situação vai se modificar ou não e por quê.

Fonte: Oliveira, 2020

A pergunta 10 parece corroborar com o que propõe Calvo, El Kadri e Gimenez (2014), ao destacarem que o trabalho na perspectiva do ILF pode ampliar nas aulas os tópicos envolvendo assuntos sociais e temas globais. Atrelado a isso, as autoras destacam que os professores podem “problematizar os sentidos/razões de aprender a LI na contemporaneidade” (CALVO, EL KADRI E GIMENEZ, 2014, p. 309), tal como também propõe a BNCC (BRASIL, 2018), instigando a reflexão crítica acerca do aprender inglês, da comunicação e do acesso a viagens por diferentes classes sociais, por exemplo.

As atividades de *speaking*, conforme expostas acima, utilizam um modelo de perguntas e respostas pré-fabricados, muito comum no ensino de ILE, o que não é um problema. Para Siqueira e Souza (2014) é possível trabalhar em comunhão com certos aspectos desde que a tradição reveja e repense alguns de seus princípios, que não mais condizem com o cenário mundial contemporâneo. Porém, os alunos não têm

contato com outras variedades do inglês para que possam utilizar outros modelos de fala que não os pré-definidos pelo LD no áudio apresentado. Nesse contexto específico, embora a família entrevistada no *podcast* já tenha viajado para diversos lugares, não há relatos da experiência que eles tiveram com países onde a comunicação foi com não nativos do inglês, se houve problemas com a comunicação ou a interpretação do que pretendiam comunicar. Nesse caso, embora os falantes sejam do *inner circle* (KACRHU, 1985), a atividade permitiria ao professor abranger essa discussão na sala de aula, orientando para as diferenças culturais da língua.

A questão 2, na atividade de *speaking*, em seu enunciado afirma que “Há muitas formas diferentes de responder questões sobre experiências da vida” e orienta para ler algumas ao lado. Nesse contexto, o LD, por afirmar estar pautado na perspectiva do ILF, poderia diferenciar em contextos formais e informais, problematizar o uso do *present perfect* em outros contextos do uso de inglês de modo a garantir e focar “contextos de uso nos quais falantes de diferentes contextos culturais e linguísticos negociam sentidos e participam de práticas sociais.” (CALVO, EL KADRI E GIMENEZ, 2014, p. 303).

5.5 - DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

A fim de demonstrar os resultados, nesta seção elaboro uma síntese com as discussões das percepções obtidas nas análises visando atender os objetivos propostos nessa pesquisa.

No objetivo a) **analisar os documentos norteadores brasileiros do ensino médio no que tange ao ensino de oralidade**, após atribuir foco ao ensino de oralidade nos documentos desde os PCNs até o CBEMTC, foi possível observar que a Oralidade ganha maior notoriedade na BNCC em relação aos documentos anteriores, e continua sendo problematizada pelo CBEMTC. Entretanto, seria fundamental que o currículo estadual descrevesse uma delimitação maior desse eixo, com competências e habilidades que permitissem ao professor um direcionamento mais estruturado do trabalho, o que parece não acontecer, ou ainda, ficar incumbido aos materiais didáticos que vão ser desenvolvidos a tarefa de realizar essa delimitação.

Já no que tange aos outros dois objetivos **b) compreender como os gêneros autênticos aparecem nas atividades de oralidade de língua inglesa do LD;** e **c) analisar como as atividades de oralidade presentes no LD se relacionam com a perspectiva do ILF;** retomo a primeira pergunta da Unidade 1 **Como os gêneros autênticos aparecem nas atividades de oralidade do LD?** Parece ser possível considerar que as atividades de *pre-listening* da unidade 1 e 8 partiram de textos escritos autênticos e assim, ainda que tenham desencadeado discussões que podem ser consideradas situações autênticas (EDELHOFF, 1985), mesmo para promover essas situações, o LD recorre, inicialmente, à língua escrita, o que parece apontar ainda para a prevalência dessa modalidade, no LD e nas práticas escolares, em detrimento das práticas características da língua propriamente falada e não escrita.

A unidade 14, embora não tenha partido de um texto autêntico, com perguntas pessoais a atividade também permite traçar relações com o conceito de autenticidade na situação comunicativa (EDELHOFF, 1985), pois as orientações para o professor sugerem que as discussões sejam feitas em inglês envolvendo experiências vividas pelos alunos.

Já as atividades de *while listening* de todas as unidades analisadas dialogam com o que propõe Rost (2002) ao salientar que essas atividades podem fazer uso de imagens, frases, atividades que possam garantir um monitoramento do áudio enquanto ouvem. Além disso, é possível considerar que as 3 unidades mantêm as marcas de autenticidade (NEUNER, KRÜGER, GREWER, 1981), pois, os excertos são originais e extraídos de contextos que não foram utilizados exclusivamente para o ensino de LI, isso é perceptível pois tanto os *podcasts* quanto a entrevista mantêm as marcas de oralidade, como pausas e interjeições orais, por exemplo. Além disso, as atividades de *while listening* podem ser consideradas autênticas também, pois não são utilizadas apenas para servirem a funções gramaticais, tal como propôs Widdowson (1978), envolvem discussões e permitem engajamento de experiência dos alunos.

Por fim, as atividades de *post-listening* são possíveis de serem consideradas autênticas, pois sugerem que o aluno dialogue sobre os temas ouvidos e expresse sua opinião de modo a interessar-se pelo texto ouvido. Esse processo de engajar o aluno, partindo da sua experiência, foi nomeado por Widdowson (1978) e aprimorado por Van Lier (1996), sendo o professor e o LD os motivadores para desencadear essas discussões e engajar o aluno.

Já nas atividades de *speaking*, é perceptível que nas 3 unidades elas desencadeiam situações de comunicação autêntica. Os contextos de criação para essas atividades são a sala de aula e utilizam a interação com o colega ou situações hipotéticas (*imagine que*), contudo, se considerarmos a realidade de ensino das escolas públicas para o ensino de LI, onde esse LD será utilizado, essa prática com diálogos pré-fabricados, parece ter certa coerência, afinal com turmas com grande número de alunos e com nível de proficiência baixo, o professor pode, primeiramente, permitir práticas seguras em sala de aula, para, com base em sua realidade, ampliar o uso dos gêneros, bem como divulgá-los em meios de circulação (*jornal escolar, podcasts, entrevistas, rádios, etc.*), por exemplo.

Além disso, é interessante ponderar que as práticas de diálogos pré-fabricados como acontece na atividade de *speaking* da unidade 14 podem ser aliados do professor desde que o docente a utilize em diálogo com práticas mais livres, pois, parecem permitir ao aluno primeiro o uso do idioma em modelos para depois utilizar em situações de comunicações mais livres.

Por fim, articulo as análises de modo a responder de maneira geral, a partir das 3 unidades, a segunda pergunta **Como as atividades de oralidade presentes no LD se relacionam com a perspectiva do ILF?** O LD parece sinalizar (nas orientações do manual do professor) estar sustentado nos conceitos em torno do ILF e suas teorizações, contudo, tendo em vista as atividades analisadas, é possível ponderar que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Primeiramente, nas atividades de *listening*, os três áudios utilizados parecem não apontar para o trabalho com diferentes variedades do idioma, nem apresentar situações na qual o inglês fosse utilizado como meio comunicação com falantes de diferentes nacionalidades, os áudios ainda priorizam falantes do *inner circle* (KACHRU, 1985). O áudio da Unidade 1 embora não tenha sido possível identificar a falante, carrega traços perceptíveis da pronúncia americana. O áudio da unidade 8 é de Joel Mark Witt, um norte-americano e o áudio da Unidade 14 é de Erik Hemingway e Page Hemingway, também norte-americanos.

Além disso, os temas ditos de “alcance global” (CALVO, EL KADRI, GIMINEZ, 2014), ou a problematização em torno da difusão da LI, que a perspectiva do ILF visa explorar, parecem ser abordados de maneira mais crítica na apenas na atividade de *post-listening* da Unidade 14, na qual a atividade questionava os alunos sobre o acesso a viagens por pessoas de diferentes classes sociais. É possível ponderar que, por se tratar da unidade para o trabalho no último ano do EM, essa questão da

criticidade em torno do tema tenha aparecido nessa unidade, uma vez que o aluno já teria adquirido maior criticidade e maturidade para essas discussões ao longo dos anos do EM. Entretanto, isso não exime, nem justificaria a ausência de temas como esse em unidades anteriores, uma vez que o LD foi desenvolvido para o trabalho com o NEM nessa perspectiva de língua, que abarca tais discussões.

Outra ponderação diz respeito às situações de comunicação autêntica, desencadeado pelas atividades. Essas situações também coadunam com a perspectiva do ILF, afinal, os alunos terão, nessas práticas, a possibilidade de expressar a seus gostos, emoções e sua identidade como falantes brasileiros de inglês. Entretanto, isso só parece ser possível de se consolidar se o professor seguir essa perspectiva, desse modo, é perceptível a relevância de formar professores para esse trabalho.

Por fim, parece ficar evidente nas atividades de *speaking*, sob a perspectiva do ILF, é a necessidade de formação adequada ao professor para orientar essas atividades que o LD propõe. Nas atividades de produção oral, a orientação presente no material é para que o professor circule pela sala sanando as dúvidas dos alunos, todavia, o professor precisa estar ciente do tipo de correções que serão feitas, para não acabar priorizando uma variedade específica do inglês, nem considerando expressões que surgirem no contexto da comunicação da atividade como “erradas” se estas não comprometem a comunicação ou geram uma mensagem diferente da pretendida (LIMA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no *campus* de Pato Branco, dentro da linha de pesquisa Linguagem, Educação e Trabalho, teve como objetivo geral analisar as atividades do eixo da oralidade do livro didático “JOY!”, adotado para o trabalho com o NEM, na Coordenadoria Regional de Ensino de São Lourenço do Oeste- SC. Para isso, os objetivos específicos dessa pesquisa foram: a) analisar os documentos norteadores brasileiros do Ensino Médio no que tange ao ensino de oralidade de língua inglesa; b) compreender como os gêneros autênticos aparecem nas atividades de oralidade de língua inglesa do LD; e c) analisar como as atividades de oralidade presentes no LD se relacionam com a perspectiva do ILF.

Para situar esse estudo, no capítulo 1, realizei uma análise dos documentos norteadores brasileiros do EM no que tange ao ensino de oralidade. Esse capítulo permitiu atingir o primeiro objetivo a dessa pesquisa, pois discuto e analiso a inserção do eixo de oralidade ao longo da história nos documentos. Além do mais, foi possível observar como o ensino de oralidade foi ganhando maior notoriedade nos documentos, em especial quando ganha um eixo específico na BNCC, visualizamos a importância que, muitas vezes havia sido deixada em segundo plano no processo de ensino-aprendizagem de línguas, além de trazer consigo a perspectiva do ILF. Contudo, foi possível problematizar a ausência de habilidades que contemplem o ensino de oralidade de forma mais específica, principalmente no currículo do Estado de Santa Catarina, o qual, por usar a BNCC como documento norteador, subentende-se que nele haveria uma delimitação maior do eixo.

No capítulo 2, elaborei uma discussão sobre as diferentes terminologias atribuídas a LI na contemporaneidade. Esse capítulo permitiu discutir alguns conceitos em torno na LI, destinando uma atenção maior ao ILF. Além disso, foi possível estabelecer algumas relações com pesquisas que já vêm sendo desenvolvidas no Brasil em torno do ILF, o que permite destacar a relevância dos estudos nesse campo, além de situar a presente dissertação nesse cenário. Evidenciaram-se, pesquisas que também tratam da análise de materiais didáticos desenvolvidos na perspectiva do ILF, entretanto, não enfocados no contexto do NEM, campo que essa pesquisa se insere.

No capítulo 3, busquei discutir as questões em torno do LD, uma vez que ele é o *corpus* desse trabalho. Além disso, as discussões em torno de materiais autênticos, gêneros do discurso e orais utilizados nos LD foram inseridas nesse capítulo também, além de apresentar e discutir algumas pesquisas desenvolvida em nível de mestrado sobre o LDI e a oralidade utilizando a plataforma da CAPES, de modo a compreender as produções realizadas no país e que dialogam com essa pesquisa.

No capítulo 4 apresentei a metodologia da pesquisa e o processo de seleção do LD utilizado, partindo das notas de campo realizadas no processo de escolha da regional de São Lourenço do Oeste. Esse capítulo permitiu uma explicação e contextualização do LD, além de observar os pontos discutidos pelos professores para a escolha, observando o que levou os docentes a escolherem o LD analisado nessa dissertação.

Por fim, o capítulo 5 contemplou a análise das três unidades delimitadas e visou também atender especificamente os objetivos **b** e **c**. Optou-se pela delimitação de 3 unidades do LD, sendo elas as primeiras utilizadas para cada trimestre de cada ano do EM (sugestão do próprio LD). Para tanto, as análises apresentadas ao longo do capítulo 5 orientaram-se pelas perguntas: **Como os gêneros autênticos aparecem nas atividades de oralidade do LD?** Pois compreende-se os materiais autênticos como uma ferramenta para contribuição no ensino na perspectiva do ILF e **Como as atividades de oralidade presentes no LD se relacionam com a perspectiva do ILF?** Que foram respondidas na análise de cada um das 3 unidades.

Além do mais, destaco novamente, que nesta pesquisa foram analisadas três das dezoito unidades presentes do LD, entretanto, os quadros disponíveis nos apêndices do trabalho foram elaborados das 18 unidades e, em nenhuma delas os sujeitos falantes nas atividades de *speaking* são oriundos de falantes fora do *inner circle*. Essa questão, parece apontar para a forte presença da visão do ILE na produção dos LD, e, visto que o material surge em um contexto que permeia uma nova perspectiva de língua -ILF-, toda a diversidade não parece ser explorada.

A perspectiva do ILF permeia as discussões teóricas desde os trabalhos pioneiros de Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001), que tratam, em suma, da comunicação em inglês realizada por falantes que não possuem a primeira língua em comum, mas utilizam o inglês como língua de contato. Contudo, as discussões tiveram seu crescente desenvolvimento com a homologação da BNCC (BRASIL, 2018), quando passou a “tratá-la em seu status de língua franca.” (BRASIL, 2018, P.241) e

considerar o inglês não mais como uma língua “do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido.” (BRASIL, 2018, p. 241). Assim, com a homologação da Base surge também a reforma do Ensino Médio, o NEM, o que permitiu um campo de pesquisa a ser explorado.

Esse campo de pesquisa já começou a ser explorado no Brasil, assim como apresentado nessa pesquisa. Os trabalhos demonstraram uma atenção especial às formações dos professores, iniciais e continuadas, sobre as mudanças em torno do ILF, e, em sua maioria, atribuem fundamental importância à formação adequada do professor de LI para lidar com as teorizações em torno dessa perspectiva de língua.

Sendo assim, com as análises aqui apresentadas foi possível perceber uma inserção maior do ensino de oralidade nos documentos norteadores. A teorização em torno dos letramentos permitiu uma inserção maior da comunicação oral nas aulas de LE, que ficou evidenciado pelas OCEM (2006). Além disso, a inserção de um eixo específico para oralidade na BNCC (2018) evidenciou avanços para as lacunas dessa modalidade no ensino da língua deixada pelos documentos anteriores. Entretanto, há de se destacar a ausência de habilidades e competências no âmbito da BNCC (2018) no que tange ao que se espera dos alunos até o final do EM, e isso parece permanecer inalterado com o Currículo Base do Território Catarinense (2021).

Outro achado das análises diz respeito ao uso dos materiais autênticos. As discussões de Neuner, Krüger, Grewer (1981), Edelhoff (1985), Widdowson (1978), Van Lier (1996) apontadas por Silva (2017), se demonstraram muito importantes e relevantes para as análises apresentadas, em especial o conceito de autenticidade das situações comunicativas. As discussões das 3 unidades analisadas fazem uso de materiais autênticos e parecem não ser utilizados para atender a funções exclusivamente gramaticais, o que garante maior autenticidade no processo de ensino (WIDDOWSON, 1978). Além do mais, as atividades de *pre-listening* parecem desencadear o que os teóricos chamaram de situação autêntica na comunicação, pois partem sempre das experiências dos alunos. Até em conceitos pré-existentes apresentados nas atividades, o material orienta para uma discussão que instiga a opinião e contribuição dos alunos.

As atividades de *while listening* parecem manter as marcas de autenticidade dos textos, garantindo que os alunos busquem por informações gerais e específicas durante a escuta dos áudios. Já as atividades de *post-listening* permitem que os alunos expressem sua opinião sobre os textos lidos, contudo, há ausência de mais

estratégias de compreensão sobre o que ouviram, perguntas que envolvam as dificuldades sentidas e estratégias que podem ser utilizadas para melhorar o processo de escuta, ficando perceptível apenas na unidade 1 analisada.

Já no que diz respeito à perspectiva do ILF, as contribuições de Calvo, El Kadri e Gimenez (2014) foram de substancial importância, sobretudo, na questão das implicações pedagógicas do ensino do ILF e nas diferentes variedades que podem ser apresentadas aos alunos, não importando apenas se ele é nativo ou não (RAJAGOPALAN, 2009). As discussões de Lima (2009) sobre correção de pronúncia e oralidade também serviram como subsídio para essa análise, uma vez que é fundamental que o professor, pautado na perspectiva do ILF, possa saber o que, quando e de que forma realizar essa correção na sala de aula. Embora o material traga a necessidade do professor auxiliar os alunos enquanto eles realizam essas práticas orais, não destaca essas questões em torno da correção para o professor. Também, é fundamental destacar que as atividades de *speaking* propostas no LD desencadeiam situações de comunicações autênticas, o que corrobora a visão da perspectiva do ILF, uma vez que, se orientados por professores preparados para lidar com essa perspectiva, os alunos poderão se expressar enquanto falantes brasileiros de inglês.

O LD parece demonstrar consciência dessa perspectiva de língua, por meio das orientações presentes no manual do professor. Entretanto, os falantes dos áudios utilizados nas atividades analisadas são oriundos de países do *inner circle* (KACHRU, 1985), e não exploram a variedade linguística, nem interações em que a LI é usada para esclarecer mal entendidos, ou demonstram interações com falantes de países do *expanding circle* (KACHRU, 1985), por exemplo. Além do mais, as atividades analisadas não parecem abordar, com ênfase, temas de alcance global ou problematização em torno da difusão da LI (CALVO, EL KADRI E GIMENEZ, 2014), com exceção da unidade 14 onde há um apanhado mais crítico em relação ao tema.

É importante destacar que as atividades de *speaking* do LD sugerem, em sua maioria, que os alunos trabalhem em grupos e/ou pares, onde o professor parece atuar como mediador. No entanto, há de se enfatizar o contexto de trabalho do professor de LI, em especial das escolas públicas. Normalmente, as turmas possuem grande número de alunos e as aulas semanais são poucas, sendo um desafio “porque limita a exposição do aluno à língua-alvo” (CYPRIANO, 2022, p. 25). Além disso, o professor não dispõe de material tecnológico adequado (desde internet, rádios, caixas

de som) para realizar as tarefas, além de lidar com diversos problemas sociais enfrentados em algumas salas de aula, para Cypriano (2022, p. 24) “esses problemas não tem nada de novo”. Sendo assim, é urgente a necessidade de repensar a estrutura das aulas de LI, sobretudo nesse contexto de reforma do NEM, caso contrário, a obrigatoriedade no ensino de LI e as discussões teóricas que vem sendo apresentadas, podem servir apenas como caráter documental e não prático, além de contribuírem para a frustração de docentes que não conseguem desenvolver seu trabalho pautado nessa perspectiva de língua e nem aplicar/adequar as tarefas do LD.

Considero que as discussões em torno do ILF como um campo a continuar sendo explorado no Brasil, além de permitir trabalhos futuros com novos materiais didáticos que venham a ser desenvolvidos nessa perspectiva. Além disso, não considero que ensinar inglês na perspectiva do ILF, ou alterar a perspectiva da língua nos documentos, resolveriam todas as lacunas existentes no ensino de LI, seria utópico, mas advogo na prerrogativa da importância da formação docente e da necessidade de repensar as condições ofertadas aos professores para ensinar inglês, em especial nessa perspectiva, desde o tempo de planejamento para aulas, o número de aulas e aportes necessários. Enfatizo assim, que os resultados desse trabalho apontam também para a necessidade de uma formação inicial e continuada, adequada aos docentes, garantindo a eles os aparatos teóricos necessários a fim de aplicar os conceitos do ILF na sala de aula, e ainda, demonstrar aptidão para trabalhar com materiais que venham a ser desenvolvidos nessa perspectiva.

Finalizo assim, exteriorizando uma lacuna desta pesquisa, no que tange a futuros trabalhos que envolvam estudos de caso, relatos e análises envolvendo a perspectiva do ILF na sala de aula em contextos do NEM na escola pública, de modo a construir e aperfeiçoar as práticas de ensino, incluindo relatos da aplicação das atividades desse LD em específico.

REFERÊNCIAS

ALVES, Polyanna Castro Rocha; SIQUEIRA, Sávio. A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa. **Revista A cor das Letras**, Bahia, v. 21, n. 2, p. 169-181, 23 dez.2020. Disponível em: https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:qmS1MoKtscJ:scholar.google.com/+alves+siqueira+ilf&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 12 nov. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016. 174 p.

BERARDO, Sacha Anthony. The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. **The Reading Matrix**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 60-69, 09/2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237413136_The_Use_of_Authentic_Materials_in_the_Teaching_of_Reading. Acesso em: 16 jul. 2022.

BIM, Paola Loreane Carneiro. **INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS E INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA SOB A VISÃO DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E PROFISSIONAL**. 2020. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/69857/R%20-%20D%20-%20PAOLA%20LOREANE%20CARNEIRO%20BIM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pnghDKWfrjkTxN6gPQyDYbr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. 334 p.

BORDINI, Marcela; GIMENEZ, Telma. Estudos sobre Inglês como Língua Franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa: STUDIES ON ENGLISH AS A LINGUA FRANCA IN BRAZIL (2005-2012): A QUALITATIVE METASYNTHESIS. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, p. 10-43, 2014. DOI DOI: 10.5433/2237-4876.2014v17n1p10. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/17389/0>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRAGA, Maria Dolores Wirts. O livro didático de Inglês. *In*: BRAGA, Maria Dolores Wirts. **O discurso sobre o livro didático de inglês: a construção da verdade na sociedade de controle**. 2014. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-21102014-144042/publico/2014_MariaDoloresWirtsBraga_VCorr.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, 2020. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>> acesso em 22 de nov. 2021.

BRASIL. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília, 1997. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> acesso em 11 de out. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Lei da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> acesso em 31 ago. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação, (2006). Orientações para o Ensino Médio OCEM Brasília, MEC.

BRASIL, Ministério da Educação, (2000). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, MEC.

BRASIL, Novo Ensino Médio- Perguntas e Respostas (2018). Ministério da educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>> Acesso em 16 de jun. 2022.

BRASIL, Resolução/CD/FNDE nº 60, de 20 de novembro de 2009. (2009). Brasília. BUSCH , Brigitta. Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. *Urban Language & Literacies*, n. 148, p. 1-16, 2015. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Linguistic-repertoire-and-Spracherleben-%2C-the-lived-Busch/dcfad7c1e143d6aef2429fb7a04e00385f4a9d86>. Acesso em: 8 dez. 2021.

CANAGARAJAH , A. Suresh. Interrogating the "Native Speaker Fallacy": Non-Linguistic Roots, Non-Pedagogical Results. *In: BRAINE, George (ed.). Non-native Educators in English Language Teaching*. 1. ed. Inglaterra: Routledge, 1999. cap. 6, p. 77-88.

CANAGARAJAH, Suresh (ed.). **Literacy as translingual practice**: Between Communities and Classrooms. 1. ed. New York: Routledge, 2013.

CARVALHO, Ana Amélia Costa da Conceição Amorim Soares de. Materiais autêntico no ensino das línguas estrangeiras. **Revista portuguesa de educação**, Braga, v. 6, n. 2, p. 117-124, 1993. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/518>. Acesso em: 12 jul. 2022.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education* 6th ed. London: Routledge, 2007. 638p.

COUTINHO, Layanne Marques. **Escrita em língua inglesa no Ensino Fundamental II: o contexto social dos gêneros textuais nos livros didáticos do PNLD**. 2021. Dissertação (Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-10012022-195558/publico/2021_LayanneMarquesCoutinho_VCorr.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

DEA, Carolina Marques. **GLOBAL ENGLISH: Análise da representação do falante de Inglês como Língua Franca em um material didático**. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154373/dea_cm_me_arafcl.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 19 nov. 2022

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude Curricular: Letramentos críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês**. 2012. 246 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/publico/2012_AnaPaulaMartinezDuboc_VCorr.pdf. Acesso em: 2 dez. 2021.

DUBOC, A. P.M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, ano 2019, v. 1, n. 48, p. 10-22. Mai. 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.18309/anp.v1i48.1255>. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>. Acesso em: 16 de out. 2021.

FIGUEIREDO, Carla Janaina. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 67-92, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/19449/3/Artigo%20-%20Carla%20Janaina%20Figueredo%20-%202011.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

FRIEDRICH, Patricia; MATSUDA, Aya. When Five Words Are Not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. **International Multilingual Research Journal**, Arizona, p. 20-30, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233047254_When_Five_Words_Are_Not_Enough_A_Conceptual_and_Terminological_Discussion_of_English_as_a_Lingua_Franca. Acesso em: 7 dez. 2021.

GALOR, André Luiz. **CRENÇAS, OBJETIVOS E USOS DE INGLÊS DE ALUNOS DO CELIN-UFPR SOB UMA PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA**. 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/68890/R%20-%20D%20-%20AND%20LUIZ%20GALOR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 nov. 2022.

GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões; SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; PORFIRIO, Lucielen. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/MYDYbjDqBK4SNBvxg6DBfjS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2022.

GLENDAY, Candice. CHOMSKY E A LINGUÍSTICA CARTESIANA. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 33, n. 1, p. 183-202, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/678sSgk7YYdhkhJt4kxqsPq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

HAUS, Camila. **ENSINO DE PRONÚNCIA SOB A PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: CRENÇAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE INGLÊS DO CELIN - UFPR**. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55453/R%20-%20D%20-%20CAMILA%20HAUS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 nov. 2022.

HOLDEN, Susan. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. 1. ed. São Paulo: SBS- Special Book Services, 2009. 183 p

HOLLIDAY, Adrian. **Doing and Writing Qualitative Research**. 2. ed. Londres: Sage publications, 2007. 199 p.

Jenkins, J. (2006). Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157–181. <https://doi.org/10.2307/40264515>

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. De Gruyter. n. 2, p. 49-85. 2015. DOI 10.1515/eip-2015-0003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280945932_Repositioning_English_and_multilingualism_in_English_as_a_Lingua_Franca. Acesso em: 12 out. 2021.

KACHRU, Braj B. The power and politics of English. **World Englishes**, Great Britain, v. 5, p. 120-141, 1986. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-971X.1986.tb00720.x>. Acesso em: 7 dez. 2021.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.

LADEIA, Sheila Rocha. **INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E INTERCULTURALIDADE: ASPECTOS INERENTES AO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019.

Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2019/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-Sheila.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

LEÃO , Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS , Juliana Batista dos. JOVENS OLHARES SOBRE A ESCOLA DO ENSINO MÉDIO. **Caderno Cedes**, Campinas-São Paulo, v. 31, n. 84, p. 253-273, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ly7FmkSjFfHQGHVN6cjLZYw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2022.

LEE, Joseph J. The Native Speaker: An Achievable Model?. **Asian EFL Journal**, v. 7, n. 2, p. 1-12, 2005. Disponível em: https://www.asian-efl-journal.com/June_05_jl.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

LIMA, Joceli Rocha. Correção de pronúncia e a da identidade do aluno de letras. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. 11. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. cap. 8, p. 69-78.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R. de; SAUNDERS, M. do C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil**, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 133 p.

MATA, Paulo Nunes da. **O INGLÊS DE JOEL SANTANA: uma análise a partir das características de inglês como língua franca e do plurilinguismo bakhtiniano**. 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Franca, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9325793. Acesso em: 19 nov. 2022.

MAZZAROTTO, Jordana. **REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA E CONCEITOS ADJACENTES E O TRATAMENTO DO ERRO ORAL EM SALA DE AULA: REFLEXÕES PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA CONSCIENTE DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/57445/R%20-%20D%20-%20JORDANA%20MAZZAROTTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 nov. 2022.

MEGALE, Antonieta (org.). **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. Fundação Santillana, 2020. 133 p.

MELCHERS , Gunnel; SHAW, Philip. **Word English: An introduction**. 2. ed. Department of English, Stockholm University, Suécia: Hodder Education, 2011.

MIRANDA, Fernanda de Cássia; RODRIGUES, Giancarlo Moreira. A PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS. **Revista Claraboia**, Jacarezinho, p. 42-52. 2015. Disponível em: http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/635/pdf_44. Acesso em: 16 out. 2021.

MORELLO, R. . Multilinguismo e ensino nas fronteiras. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, n. 43, p. 217–236, 2019. DOI: 10.20396/lil.v0i43.8658350. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658350>. Acesso em: 23 nov. 2022.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História de Educação**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161043010.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2022.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e a formação de professores. *In*: MARFAN, Marilda Almeida (org.). **Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores**. 384. ed. Brasília: Elzira Arantes/MEC, 2002. cap. 6, p. 81-150. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1a.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

NGULA, Richmond Sadick. Owing the Other Tongue: Evidence from the Semantics of Modal Verbs in Ghanaian English. **Between Language and Literature: A festschrift for Professor Kofi Edu Yankson**, Gana, p. 1-26, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/3784252/Owing_the_other_tongue_evidence_from_the_semantics_of_modal_verbs_in_Ghanaian_English. Acesso em: 28 jul. 2022.

PEIXOTO, Roberta Pereira; SIQUEIRA, Sávio. Inglês como Língua Franca: breve panorama da produção científica de um campo de estudos plenamente consolidado. **Polifonia**, Cuiabá, p. 209-234, 13 out. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/7923>. Acesso em: 16 out. 2021.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O inglês como língua internacional na prática docente. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. 11. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. cap. 4, p. 39-46.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. 'World English' or 'World Englishes'? Does it make any difference?. **International Journal of Applied Linguistics**, State University at Campinas, v. 22, n. 3, p. 374-391, 20 jul. 2012.

RIELLA, Roberto Jardim. **INTELIGIBILIDADE DE PALAVRAS TERMINADAS COM MORFEMA ED NO CONTEXTO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA**. 2013. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/19003>> Acesso em: 16 de out. 2021.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 411-445, 21 jan. 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-4450437081883001191>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/yxKXNQQqJPQ3tLPVH9fFyFg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2022.

ROST, Michael. Listening Tasks and Language Acquisition: Introduction: Principles of language acquisition and decisions in teaching. **JALT**, Califórnia, p. 18-28, 2002. Disponível em: <https://jalt-publications.org/archive/proceedings/2002/018.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SANTANA, J. S.; KUPSKE, F. F. De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos in-between: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 146-171, 5 out. 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73397>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73397/41880>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de linguística geral. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SANTOS, Beatrice Elaine dos. **PERSPECTIVAS DE PROFESSORES E ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA NO PROGRAMA “PARANÁ FALA INGLÊS” SOBRE O USO DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA**. 2020. 188 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3226/1/Beatrice%20Elaine%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA, Edsom Rogério. **O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: UMA ANÁLISE DO POSICIONAMENTO DE PROFESSORES MUNICIPAIS DE PALMAS -TO**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Tocantins, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7502259. Acesso em: 19 nov. 2022.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo Ensino Médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria- RS, v. 43, n. 3, p. 521-534, jun. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117157485009/117157485009.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2022.

SILVA, Mariana Kuntz de Andrade e. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium**, São Paulo, 2017, v. 20, n. 31, p. 1-29, 07/2017. DOI <http://dx.doi.org/10.11606/1982-883720311>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pg/a/WqBfXR3wQZgrdRGXSHmSZQb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2022.

SILVA, Renato Caixeta da; Hemais, Barbara Jane Wilcox. **REPRESENTAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: ANÁLISE DOS DISCURSOS DE PRODUTORES E USUÁRIOS COM BASE NA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**. Rio de Janeiro,

2012. 332 p. Tese de Doutorado - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SILVA, Suiane Francisca da. **INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO: UM ESTUDO DE CASO EM UM CURSO DE LETRAS DA UFT**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) - Fundação Universidade Federal de Tocantins 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9943266. Acesso em: 19 nov. 2022.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; SOUZA, Juliana da Silva. Inglês como língua franca e a esquizofrenia dos professores. **Estudos linguísticos e literários**, Salvador, n. 50, p. 31-64, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14811/10157>. Acesso em: 9 jan. 2023.

SOUZA, Salvio de Medeiros. **DISSOLVENDO FRONTEIRAS, ABRINDO NOVOS HORIZONTES: POR UM ENSINO INTERCULTURAL DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA, DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS À EDUCAÇÃO BÁSICA**. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2021. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/bitstream/tede2/8639/2/Salvia%20de%20Medeiros%20Souza.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

TODESCHINI, Isabella. **INTERCULTURALIDADE E O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/24389/1/linguainglesalivrointerculturalidade.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

PASSONI, Taisa Pinetti. Ideologia da língua padrão. *In*: PASSONI, Taisa Pinetti. **PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE AS IDEOLOGIAS DA LÍNGUA INGLESA NO ÂMBITO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**. 2018. Tese de doutorado (Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Centro de Letras e Ciências Humanas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000218338>. Acesso em:

PINHO, José Ricardo Dordron de (org.). **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022. 171 p.

VANCE, Noelle. World Englishes. **Salem Press Encyclopedia**, p. 1-9, 18 nov 2021.

VAN LIER, Leo. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*. Harlow, Pearson, 1996.

VIEIRA, Daniela Aparecida. **A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira**. Orientador: Paola Giustina Baccin. 2012. 262 f.

Dissertação (Mestrado em Língua, literatura e cultura italianas) - Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-10122012-095442/publico/2012_DanielaAparecidaVieira_VCorr.pdf. Acesso em: 17 jul. 2022.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio; FERREIRA, Helena Maria. O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissemiótica aquém e além da sala de aula. **Revista do Programa de Pós Graduação em Letras- UFSM**, Santa Maria, v. 1, p. 35-55, 4 ago. 2020. DOI <https://doi.org/10.5902/2176148539579>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/39579>. Acesso em: 23 ago. 2022

WIDDOWSON, H.G. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WIDDOWSON, Henry G. The Ownership of English. **IATEFL International Conference**, Swansea, p. 1-10, 1993. Disponível em: <https://pdcdas.webs.ull.es/variedades/WiddowsonTheOwnershipOfEnglish.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

WOOLARD, K.A. (2020). Language Ideology. In *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*, J. Stanlaw (Ed.). <https://doi.org/10.1002/9781118786093.iela0217>. Acesso em: 11 de fev. 2023.

APÊNDICES

QUADRO 1- UNIDADE 1

Unidade 1	Título: <i>Show your true colors</i>
Objetivo	Refletir em torno da auto-expressão dos alunos
Gêneros contemplados na unidade	Pôster; Artigos científicos; Programa de rádio/Entrevista.
Exemplar do gênero	Excerto da entrevista do programa de rádio “Teen Talk” [s.d] Disponível em: (https://www.youtube.com/watch?v=Y48tRiogsBY)
Atividades de <i>listening</i>	Ouvir um excerto do programa de rádio on-line chamado “Teen Talk” onde uma adolescente é entrevistada para falar sobre “ <i>self-expression</i> ”.
Atividades de <i>speaking</i>	Imaginar que os alunos participarão de um programa como o “Teen Talk” e terão que fazer perguntas e respostas para os colegas. Assim, a atividade orienta que os alunos definam quem serão os entrevistados e como as respostas serão registradas, além de orientar perguntas para realizar a entrevista.
Orientações para o professor na atividade de <i>speaking</i>	O trabalho de interação oral proposto nas atividades 1, 2 e 4 da página 28 contempla, parcialmente, a Competência específica 4 da área de Linguagens e suas Tecnologias e habilidade EM13LGG403, pois permite que os alunos utilizem o conteúdo que aprenderam ao longo da unidade para falar das características pessoais deles, além de abrir espaço para que se expressem oralmente em inglês sobre o que gostam. As atividades de <i>speaking</i> em língua inglesa podem ser melhor aproveitadas se os alunos praticarem a oralidade em casa também. Para isso, eles podem, por exemplo, narrar em inglês o dia a dia deles e, sempre que possível, conversar em inglês com outras pessoas. É importante ressaltar que o medo de errar tende a atrapalhar o trabalho com essa habilidade linguística. Portanto, possibilitar um ambiente acolhedor em sala de aula é fundamental para que os alunos percam gradualmente esse medo.
Falantes envolvidos na atividade de <i>listening</i>	O link disponibilizado não informa quem é a falante do áudio, apenas o trecho da entrevista.

QUADRO 2- UNIDADE 8

Unidade 8	Título: <i>Think outside the box</i>
Objetivo	Refletir sobre os tipos de inteligências existentes
Gêneros contemplados na unidade	Infográfico; Artigo científico; <u>Podcast.</u>
Exemplar do gênero	Trecho do episódio “ <i>Howard Gardner Multiple Intelligence Theory</i> ” do podcast “ <i>PersonalityHacker</i> ” 20/07/2015. Disponível em:< https://www.personalityhacker.com/podcast-episode-0075-howard-gardner-multiple-intelligence-theory/ >
Atividades de <i>listening</i>	Ouvir o trecho do podcast “ <i>Howard Gardner Multiple Intelligence Theory</i> ” buscando compreender sobre quais pessoas ele fala no áudio.
Atividades de <i>speaking</i>	Falar de uma pessoa famosa e que admira. A orientação é de que o aluno pesquise, em inglês, delimite o que quer falar sobre essa pessoa e apresente a sua pesquisa a um colega e depois para outros.
Orientações para o professor na atividade de <i>speaking</i>	As atividades dessa seção contemplam a Competência específica 4 da área de Linguagens e suas Tecnologias e a habilidade EM13LGG403, uma vez que os alunos têm a possibilidade de usar o inglês colocando em prática o que aprenderam nessa unidade.
Falantes envolvidos na atividade de <i>listening</i>	Joel Mark Witt- Norte-americano.

QUADRO 3- UNIDADE 14

Unidade 14	Título: <i>All things are difficult before they are easy</i>
Objetivo	Refletir sobre as experiências de vida.
Gêneros contemplados na unidade	Relato de experiência de vida; <i>Podcast</i> .
Exemplar do gênero	Trecho do <i>podcast</i> “ <i>Family adventure</i> ” 07/05/2014. Disponível em: < http://www.familyadventurepodcast.com/17-map-gap-year-world-travel/ >
Atividades de <i>listening</i>	Ouvir o trecho do <i>podcast</i> “ <i>Family adventure</i> ”, responder questões sobre o que ouviu
Atividades de <i>speaking</i>	Conhecer um pouco mais o colega fazendo perguntas em inglês utilizando as imagens sugeridas pelo material e contar uma experiência pessoal utilizando a estrutura do tempo verbal <i>Present Perfect</i> .
Orientações para o professor na atividade de <i>speaking</i>	<p>Leia as instruções da atividade 4 com os alunos e certifique-se de que todos compreenderam como responder às <i>follow-up questions</i>. Reforce que, mesmo que as perguntas e respostas iniciais sejam elaboradas com <i>Present Perfect</i> (<i>Have you ever...?; Yes, I have; No, I haven't</i>), quando fazemos perguntas adicionais, passamos a nos referir a um momento específico do passado e, por isso, as <i>follow-up questions and answers</i>, no caso das respostas afirmativas, serão elaboradas com <i>Simple Past</i>. Depois que todos tiverem praticado os dois papéis (fazer as perguntas e respondê-las), convide algumas duplas para ir à frente da sala de aula e encenar os diálogos.</p> <p>Essa seção contempla, parcialmente, a Competência específica 4 da área de Linguagens e suas Tecnologias e a habilidade EM13LGG403, pois permite que os alunos utilizem o conteúdo que aprenderam ao longo da unidade para se expressarem, em inglês, sobre as experiências de vida deles.</p>
Falantes envolvidos na atividade de <i>listening</i>	Erik Hemingway e Page Hemingway- Norte-americanos