

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**JÉSSICA SOUSA BORGES**

**“PARA QUE(M) SERVE O INGLÊS DA ESCOLA?”: UMA ANÁLISE DE  
REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE LÍNGUA INGLESA E  
ENSINO-APRENDIZAGEM EM LIVROS DIDÁTICOS**

**UBERLÂNDIA**

**2023**

**JÉSSICA SOUSA BORGES**

**“PARA QUE(M) SERVE O INGLÊS DA ESCOLA?”: UMA ANÁLISE DE  
REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE LÍNGUA INGLESA E  
ENSINO-APRENDIZAGEM EM LIVROS DIDÁTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito.

**UBERLÂNDIA**

**2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

B732p  
2023      Borges, Jéssica Sousa, 1997-  
          “Para que(m) serve o inglês da escola? [recurso eletrônico] : uma  
          análise de representações discursivas sobre língua inglesa e ensino-  
          aprendizagem em livros didáticos / Jéssica Sousa Borges. - 2023.

          Orientadora: Cristiane Carvalho de Paula Brito.  
          Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
          Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.  
          Modo de acesso: Internet.  
          Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7069>  
          Inclui bibliografia.  
          Inclui ilustrações.

          1. Linguística. I. Brito, Cristiane Carvalho de Paula, 1979-, (Orient.).  
          II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em  
          Estudos Linguísticos. III. Título.

---

CDU: 801

Glória Aparecida  
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos  
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br


**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado - PPGEL				
Data:	Trinta de maio de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12112ELI018				
Nome do Discente:	Jéssica Sousa Borges				
Título do Trabalho:	"Para que(m) serve o inglês da escola?": uma análise de representações discursivas sobre língua inglesa e ensino-aprendizagem em livros didáticos				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Discursividades e letramentos na formação de professores de línguas em diferentes contextos				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Mariana Rafaela Batista Silva Peixoto - UFU; Luís Fernando Bulhões Figueira - UFES; Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Luís Fernando Bulhões Figueira, Usuário Externo**, em 30/05/2023, às 15:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/05/2023, às 15:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Rafaela Batista Silva Peixoto, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/05/2023, às 15:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4516192** e o código CRC **C9591421**.

---

## AGRADECIMENTOS

Escrever essa dissertação foi, certamente, uma das coisas mais difíceis que já fiz na minha vida. Em alguns momentos durante esse percurso eu realmente pensei que não conseguiria terminar, mas os momentos que recebi apoio e acolhimento superam em número e significado todos esses momentos que pensei que não daria conta. São por esses momentos que eu consegui estar aqui agora, escrevendo esses agradecimentos. Portanto, já peço desculpas se eu me prolongar muito nos agradecimentos, mas acho necessário usar esse espaço para agradecer formalmente a todos que estiveram ao meu lado nestes mais de dois anos.

Gostaria de começar agradecendo aos professores que já tive até aqui, desde a educação básica até a pós-graduação, da escola regular e das escolas de idiomas que estudei. Sem vocês nada disso seria possível. Tenho em mim um pedacinho de cada um de vocês e agradeço por terem participado da minha formação.

Um agradecimento especial à Cris, minha orientadora, que merece não só um parágrafo exclusivo pra ela, mas toda uma seção de agradecimentos. Como não dá para dedicar uma seção só para ela, vou me contentar com este parágrafo. Cris, obrigada pela sua orientação, amizade, paciência, carinho e, principalmente, gentileza. Obrigada por ser tão gentil e acolhedora, mesmo quando eu não merecia.

Meu muito obrigada aos companheiros do Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP), sempre tão dispostos a contribuir com os meus estudos ao longo dessa jornada juntos, sempre muito acolhedores, em especial o Professor Doutor Thyago Madeira, que foi a primeira pessoa de fora a contribuir com a minha pesquisa de mestrado, lá no início, e me colocou questões que me ajudaram a seguir com a pesquisa.

Agradeço também à Professora Doutora Mariana Peixoto e ao Professor Doutor Luís Fernando Bulhões, por terem não somente aceitado compor a banca da defesa da minha dissertação, mas também por terem contribuído tanto com a minha pesquisa na banca de qualificação e no XX SEPPELLA, respectivamente. O que me lembra de agradecer à Professora Doutora Carla Tavares por ter sido luz, junto com a Profa. Mariana, na minha qualificação, trazendo questões e apontamentos que transformaram meu olhar sobre a minha pesquisa.

Minha gratidão à FAPEMIG que, mesmo sob constantes ataques orçamentários dos (des)governos que tivemos até o ano passado, me deu apoio financeiro para que eu pudesse focar nos meus estudos e desenvolver esse trabalho, sem isso, teria sido muito mais difícil

terminar. Espero que cada vez mais pesquisadores recebam esse tipo de apoio, pois é preciso investir na ciência e nas nossas pesquisas.

Ao ILEEL, principalmente ao Curso de Letras Inglês e ao PPGEL, por sempre terem sido um porto seguro, onde me senti ouvida e assistida. A todos os programas de docência que participei durante a graduação, que foram essenciais para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje, bem como a todos os estudantes que passaram pela minha sala de aula, sem vocês eu não teria me tornado professora e nem pesquisadora.

Finalmente, gostaria de agradecer à minha família, por sempre ter estado aqui e sempre ter me dado todo o suporte do mundo. Principalmente à minha mãe, Fernanda, que há mais de vinte cinco anos me incentiva em tudo que me proponho a fazer, que deixou de realizar seus próprios sonhos para que eu pudesse realizar os meus, que colocou, e ainda coloca, as minhas necessidades e vontades à frente das dela. Um dia espero devolver tudo o que você me proporcionou, mesmo que eu ache impossível fazer por você tudo que você fez e faz por mim.

À minha avó Maria de Fátima, por ter sempre sido um porto seguro pra mim, sempre sábia e amorosa, por cuidar de mim e me amar todos os dias da minha vida. Ao meu avô Cari, que queimou a largada e nos deixou antes que eu pudesse terminar o mestrado, obrigada por todos os incentivos e todas as palavras de carinho e afeto. Chegar aqui sem você dói todos os dias, mas a sua memória me dá forças para continuar.

Aos meus padrinhos e madrinhas, que estiveram sempre ao meu lado me apoiando e incentivando. Ao meu pai, Fabrício, meus avós, Sueli e Rogério, e minhas tias, que, mesmo mais de longe, sempre me apoiaram e me amaram muito, nunca me deixando faltar nada e sempre me incentivaram a continuar estudando.

Ao meu parceiro Hugo, que nunca deixou o meu lado e sempre sabia o que dizer quando eu mais precisava. Aos meus amigos que me acompanharam durante longos anos e sempre torceram por mim. À minha cachorrinha, Jade, por me ter feito companhia todos os dias de escrita deste texto, presenciando todos os surtos e desesperos, mantendo sempre a calma e sabendo exatamente quando me dar seus lambeijos e demonstrar seu amor.

Reconheço meus privilégios e a rede de apoio que tive durante toda a minha vida, e sou muito grata a todos que tornaram esse sonho possível.

## RESUMO

O ensino de língua inglesa (LI) compõe o currículo básico da educação regular no Brasil há mais de setenta anos e, durante esse tempo, a motivação para sua implementação foi se transformando em consonância com os cenários histórico-sociais que modificaram o status da LI globalmente e, conseqüentemente, suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, a LI é considerada uma língua franca (LF), deixando de ser uma língua estrangeira e ocupando um outro espaço no mundo e no ensino-aprendizagem de línguas. Neste trabalho, partimos da hipótese de que, embora documentos que prescrevem diretrizes para o ensino de LI (como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC) e para a produção de material didático (como os editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD) tentem se desvencilhar de discursos que ferem a essência social, política e ideológica da língua e promover um ensino-aprendizagem que não reforce discursos homogêneos e excludentes no processo de ensino-aprendizagem, isso se faz a partir de um processo tenso-conflitivo que deixa (des)velar-se nos livros didáticos (LDs). Dessa forma, este trabalho se propôs a investigar discursividades (re)produzidas em livros didáticos sobre inglês e ensino-aprendizagem a partir de propostas didáticas presentes em materiais aprovados para o ensino médio pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em 2021. Para isso, (i) delineamos representações discursivas sobre LI e ensino-aprendizagem em livros didáticos aprovados pelo PNLD 2021; (ii) problematizamos a noção da LI como língua franca e investigamos de que forma isso aparece nos LDs; e (iii) discutimos em que medida essas representações presentes nos materiais (não) reforçam crenças que ferem a natureza política e social da língua, que é situada histórica, social e ideologicamente, ou/e (não) contribuem para a manutenção dos interesses, das relações de poder e perspectivas de mundo que já são dominantes. Primeiramente, traçamos um breve panorama histórico sobre a LI e o ensino-aprendizagem de LI, seguido de uma contextualização histórica mais local para entender as diretrizes do ensino de LI nas instituições públicas brasileiras de ensino básico, lançando um olhar especial para a BNCC e o PNLD 2021. Posteriormente, a fim de traçar nosso percurso teórico, nos filiamos à Análise do Discurso Franco-brasileira (ADF) e à Análise Dialógica do Discurso (ADD) para explicar nosso entendimento sobre língua(gem), sujeito e discurso, explorando, posteriormente, algumas contribuições da ADD e da ADF para os estudos de ensino-aprendizagem de línguas. Ainda, discutimos sobre o uso de livros didáticos na sala de aula de língua inglesa a partir dos estudos em Linguística Aplicada (LA). Nas análises, foi possível observar que, nos livros selecionados, a LI é trabalhada a partir do discurso da inevitabilidade e do discurso da completude, ao passo que o ensino-aprendizagem é promovido a partir do discurso da transparência da língua. Logo, concluímos que, apesar de serem elaborados a partir de diretrizes (BNCC e PNLD 2021) que reforçam outras crenças sobre língua e ensino-aprendizagem e terem sido aprovados nessa premissa, estão presentes nos LDs outros discursos que convergem e discordam entre si, mostrando, assim, uma relação tenso-conflitiva entre os documentos que regem a elaboração dos LDs e o que aparece, de fato, neles.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso; inglês; livro didático; ensino-aprendizagem.

## ABSTRACT

The teaching of the English language has been part of the basic curriculum of regular education in Brazil for over seventy years and, during that time, the motivation for its implementation has been changing in consonance with the historical-social scenarios that have modified the status of the English language globally and, consequently, its implications in the teaching-learning process. Today, the English language is considered a lingua franca (LF), no longer a foreign language, and occupies another place in the world and in language teaching and learning. In this paper, we start from the hypothesis that, although documents that prescribe guidelines for the teaching of the English language in Brazil (such as the Brazilian National Common Core Curriculum - BNCC) and for the production of teaching materials (such as the edicts of the National Program of Textbooks and Teaching Materials - PNLD) try to squirm out of discourses that undermine the social political and ideological essence of language and promote a teaching-learning that does not reinforce homogeneous and excluding discourses in the teaching-learning process, this is done from a tense-conflictive process that is (un)veiled in textbooks. Thus, this paper proposed to investigate discursivities (re)produced in textbooks about English and teaching-learning from didactic proposals present in materials approved for high school by the PNLD in 2021. To this end, we (i) outlined discursive representations of the English language and teaching-learning in textbooks approved by PNLD 2021; (ii) problematized the notion of English as a lingua franca and investigated how it is presented in the textbooks; and (iii) discussed to what extent these representations present in the materials (do not) reinforce beliefs that undermine the political and social nature of language, which is historically, socially and ideologically situated, or/and (do not) contribute to the maintenance of interests, power relations, and world perspectives that are already dominant. First, we outlined a brief historical overview of the English language and teaching-learning, followed by a more local historical contextualization to understand the guidelines for teaching English in Brazilian public institutions of basic education, casting a special look at the BNCC and the PNLD 2021. To trace our theoretical path, we affiliated ourselves to the French-Brazilian Discourse Analysis and the Dialogic Discourse Analysis to explain our understanding of language, subject, and discourse, subsequently exploring some contributions of Dialogic Discourse Analysis and French-Brazilian Discourse Analysis to language teaching-learning studies. We also discussed textbooks use in the English language classroom based on studies in Applied Linguistics. In the analyses, it was possible to observe that, in the chosen textbooks, English is seen through the discourse of inevitability and completeness. At the same time, the teaching-learning process is promoted through the discourse of a transparent language. Therefore, we concluded that, despite being elaborated based on guidelines (BNCC and PNLD 2021) that reinforce other beliefs about language and teaching-learning and having been approved on this premise, other discourses that converge and disagree with each other are present in the textbooks, thus showing a tense-conflictive relationship between the documents that govern the elaboration of the textbooks and what appears in them.

Keywords: Discourse Analysis; English; textbook; teaching-learning.

## **SIGLAS**

AD - Análise do Discurso

ADD - Análise Dialógica do Discurso

ADF - Análise do Discurso Franco-brasileira

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EM - Ensino médio

IsF - Idiomas sem Fronteiras

LA - Linguística Aplicada

LD(s) - Livro(s) didático(s)

LE - Língua estrangeira

LF - Língua franca

LI - Língua inglesa

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Atividade sobre estrangeirismos do livro <i>English and more!</i> .....	93
<b>Figura 2.</b> Atividade sobre estrangeirismos do livro <i>Anytime!</i> .....	93
<b>Figura 3.</b> Atividade do livro <i>English and more!</i> sobre a recorrência das línguas mais faladas ao redor do mundo .....	96
<b>Figura 4.</b> Atividade do livro <i>Anytime!</i> , na unidade “ <i>English Everywhere</i> ”, sobre países nos quais o inglês é uma das línguas oficiais ou a língua de comunicação mais ampla ...	96
<b>Figura 5.</b> Atividade do livro <i>Anytime!</i> , na unidade “ <i>English Everywhere</i> ”, sobre dados acerca do número de falantes de LI ao redor do mundo .....	97
<b>Figura 6.</b> Comentário sobre a grafia da palavra “ <i>practice/practise</i> ” presente no livro <i>Anytime!</i> , na unidade “ <i>English Everywhere</i> ” .....	100
<b>Figura 7.</b> Atividade sobre a língua inglesa e a colonização do Império Britânico presentes no livro <i>Anytime!</i> na unidade “ <i>A Global Language</i> ” .....	101
<b>Figura 8.</b> Continuação da atividade sobre a língua inglesa e a colonização do Império Britânico presentes no livro <i>Anytime!</i> na unidade “ <i>A Global Language</i> ” .....	102
<b>Figura 9.</b> Atividade sobre a língua inglesa e aprendizagem do livro <i>Take Action!</i> na unidade “ <i>A Language with no Borders</i> ” .....	105
<b>Figura 10.</b> Continuação da atividade sobre a língua inglesa e aprendizagem do livro <i>Take Action!</i> na unidade “ <i>A Language with no Borders</i> ” .....	106
<b>Figura 11.</b> Atividade de leitura com uma entrevista com uma poliglota do livro <i>Joy!</i> .....	108
<b>Figura 12.</b> Atividade de leitura sobre consequências de aprender uma LE e razões para se aprender uma LE do <i>Joy!</i> .....	111
<b>Figura 13.</b> Atividade de leitura com quadrinho do livro <i>Take Action!</i> .....	113
<b>Figura 14.</b> Quadro sobre 10 razões para estudar inglês do livro <i>English and more!</i> .....	117

<b>Figura 15.</b> Exercício de associação do livro <i>Joy!</i> .....	123
<b>Figura 16.</b> Exercício de associação do livro <i>Take Action!</i> .....	123
<b>Figura 17.</b> Exercício de associação do livro <i>Anytime!</i> .....	123
<b>Figura 18.</b> Exercício de associação do livro <i>Joy!</i> .....	125

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Competência específica 1 da área de Linguagens e suas Tecnologias .....	38
<b>Quadro 2:</b> Competência específica 2 da área de Linguagens e suas Tecnologias .....	39
<b>Quadro 3:</b> Competência específica 3 da área de Linguagens e suas Tecnologias .....	40
<b>Quadro 4:</b> Competência específica 4 da área de Linguagens e suas Tecnologias .....	41
<b>Quadro 5:</b> Competência específica 7 da área de Linguagens e suas Tecnologias .....	42
<b>Quadro 6:</b> Descrição geral dos níveis A1 e A2 .....	48
<b>Quadro 7:</b> Descrição das competências de cada habilidade do nível A1 .....	49
<b>Quadro 8:</b> Descrição das competências de cada habilidade do nível A2 .....	49
<b>Quadro 9:</b> Quadro com a relação de competências (gerais e específicas), habilidades e Temas Contemporâneos Transversais trabalhados em cada unidade .....	89
<b>Quadro 10:</b> Divisão de conteúdo das unidades dos LDs .....	119

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS PALAVRAS</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1: UM PANORAMA GLOBAL E LOCAL SOBRE O INGLÊS E ENSINO-APRENDIZAGEM</b> .....	19
<b>1.1) A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de línguas no ensino médio</b> .....	25
1.1.1) Um breve panorama sobre o percurso sócio-histórico da criação da BNCC .....	26
1.1.2) O que diz a BNCC sobre a língua inglesa e seu ensino-aprendizagem? .....	31
<b>1.2) O livro didático sobre o olhar do PNLD 2021</b> .....	43
<b>1.3) Para além da superfície textual: uma breve análise das representações presentes na BNCC e no edital do PNLD 2021</b> .....	51
<b>CAPÍTULO 2: INTERSEÇÕES ENTRE ADD, ADF E ENSINO-APRENDIZAGEM</b> .....	55
<b>2.1) Discurso, sentido e sujeito à luz da ADD e da ADF</b> .....	55
<b>2.2) A Ensinância de LI: uma possibilidade enunciativo-discursiva de ensino</b> .....	64
<b>CAPÍTULO 3 - A SALA DE AULA E O LIVRO DIDÁTICO: UM PALCO DE CONFLITOS</b> .....	70
<b>3.1) Questões e problemáticas sobre o uso de LDs na aula de línguas</b> .....	71
<b>3.2) Pela (des)construção do (uso do) livro didático: alternativas à mesmice</b> .....	81
<b>CAPÍTULO 4 - PARA QUE(M) SERVE OS LIVROS DIDÁTICOS?: GESTOS DE ANÁLISE</b> .....	86

<b>4.1) A constituição do <i>corpus</i> e do dispositivo de análise .....</b>	<b>86</b>
<b>4.2) Representações sobre a língua inglesa .....</b>	<b>92</b>
4.2.1) <i>“English is just the most universal language, right? It was logical.”</i> : a inevitabilidade do inglês e o desejo da completude .....	92
4.2.2) A língua inglesa como instrumento .....	116
<b>4.3) Representações sobre o ensino-aprendizagem: pela (não) transparência da língua inglesa .....</b>	<b>122</b>
<b>(RE)CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>

## PRIMEIRAS PALAVRAS

Durante toda minha vida tive muita afinidade e carinho pela área das linguagens, as aulas de língua portuguesa e língua inglesa (LI) sempre foram minhas preferidas, pois eram as únicas com as quais eu conseguia, de fato, me identificar. Além de serem aulas em que eu me destacava, também era nelas que eu conseguia ensinar e compartilhar coisas que eu já sabia, ajudar colegas e professores(as) quando necessário, e isso era algo que eu gostava muito de fazer.

Movida por essa afinidade e a fim de tentar explorar essa minha relação com a área das linguagens mais a fundo, entrei no curso de Letras em 2015 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com o objetivo de me tornar professora de português. Nos dois primeiros semestres do curso de Letras, eu tive contato com as quatro opções de língua (português, inglês, espanhol e francês) que a graduação oferecia, já que naquela época nós só podíamos escolher qual língua queríamos seguir ao final do segundo semestre.

Até o início do segundo semestre eu tinha certeza que queria prosseguir com minha ideia inicial, estudar Letras Português, mas tudo mudou de uma hora pra outra quando tive, pela primeira vez, uma experiência de microensino em uma das disciplinas de língua inglesa. A proposta era para que nós escolhêssemos um tópico gramatical da língua inglesa para planejar e ministrar uma aula para a turma toda. Esse foi o dia que pisei pela primeira vez em uma sala de aula para **ensinar** inglês, tudo fez sentido e eu percebi que era com aquilo que eu queria trabalhar.

Eu comecei a estudar inglês aos nove anos e até esse dia nunca tinha me encantado pela sala de aula de língua inglesa, sempre gostei de estudar inglês mas nunca pensei em seguir esse caminho. Contudo, no curso de Letras, a partir desse primeiro microensino, eu comecei a ter meus (des)encontros com a língua inglesa e iniciei minha jornada para tornar-me professora de inglês. Durante a graduação tive muitas oportunidades de testar essa minha relação com a língua e, cada vez mais, me encantar pela sala de aula.

Logo no segundo ano da graduação, comecei a participar de projetos de ensino de inglês, nos quais eu pude ministrar aulas para diferentes grupos de pessoas. Minha primeira experiência foi com um grupo de estudantes da terceira idade, nessa ocasião eu não era a professora regente da turma, mas trabalhava com a professora regente na produção/adaptação de materiais e também na condução das aulas. Trabalhar com a terceira idade certamente foi um grande desafio, principalmente considerando a dificuldade que é encontrar materiais para

esse público, me lembro que nos debruçávamos por horas em inúmeros materiais para ter ideias de como trabalhar inglês com aquele grupo de uma forma significativa.

Depois dessa experiência com a terceira idade, mudei radicalmente de faixa etária e comecei a dar aula para um grupo de adolescentes. Dar aula para públicos mais jovens também é muito desafiador, porque a maioria deles se cansa e fica entediada muito fácil, portanto requer que o docente se vire do avesso para planejar aulas que sejam interessantes para esse público. Recordo-me que toda semana eu passava muito tempo buscando e desenvolvendo materiais na tentativa de trazer para a nossa aula tópicos que fossem, de alguma forma, interpelar a turma e instigá-los a participar da aula.

Passado cerca de um semestre trabalhando com adolescentes, comecei a trabalhar na central de línguas da minha universidade, onde fiquei por mais de um ano. Lá eu tinha, semestralmente, alguns grupos que eram muito diversos, havia estudantes universitários e do ensino médio, pessoas que trabalhavam em diferentes setores da universidade, pessoas da terceira idade e adolescentes, pessoas que trabalhavam e também pessoas que já haviam se aposentado, pessoas que já haviam estudado inglês anteriormente e também pessoas que nunca haviam estudado inglês antes, isso tudo às vezes em uma mesma turma. Acredito que foi minha primeira experiência com grupos tão diversos e certamente também foi muito desafiadora.

Na central de línguas, usávamos uma coleção de livros didáticos (LD), então foi ali que tive minha primeira experiência trabalhando com livro didático em sala de aula. Foi algo diferente para mim, porque, diferentemente das minhas outras experiências, na central de línguas eu tinha que seguir o material, já que havia uma ordem de níveis a ser seguida pelas turmas, as quais eram divididas por nível de proficiência. Portanto, as minhas turmas tinham que estudar os conteúdos daquele material para irem para o próximo nível e conseguirem acompanhar as discussões e atividades do material seguinte.

Dar aula seguindo um livro didático fez com que a organização de sílabus, preparação de atividades, preparação de aulas, elaboração de atividades avaliativas, etc. fossem um pouco menos trabalhosas, uma vez que o livro já estava organizado em tópicos e já tinha uma organização curricular que ajudava muito na condução das aulas ao longo do semestre. Contudo, como eu tinha turmas muito diversas, fui percebendo, com o passar do tempo, que o livro didático precisava de adaptações e complementações, então comecei a combinar as propostas dos livros com atividades extras que eu desenvolvia e/ou adaptava de outros materiais, além de também promover discussões sobre os tópicos dos livros que fossem além das propostas do material.

Depois de pouco mais de um ano na central de línguas, migrei para o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). O IsF é um programa nacional de ensino de línguas estrangeiras dentro das universidades públicas brasileiras que tem como objetivo auxiliar o processo de internacionalização destas instituições. Na época, o programa oferecia cursos de línguas e aplicava provas de proficiência internacionais gratuitamente para a comunidade interna da universidade. Contudo, antes da pandemia de 2020, o programa sofreu algumas alterações orçamentárias que mudaram sua configuração resultando em várias mudanças no programa, que hoje em dia se denomina Rede Andifes-IsF e propõe a formação inicial e continuada de professores com foco na internacionalização, oferecendo cursos de línguas para a comunidade interna e externa. No núcleo de inglês do IsF, trabalhávamos, majoritariamente, com inglês para fins acadêmicos, oferecendo cursos de produção oral e escrita e compreensão oral e escrita para a comunidade interna da universidade. As turmas variavam entre dez e vinte-cinco estudantes que tinham áreas de atuação distintas e também funções distintas na universidade (professores, estudantes de graduação/pós e técnicos administrativos).

O núcleo de inglês era o maior núcleo de línguas do IsF-UFU, contando com onze professores em formação que ministravam os cursos e dois professores do corpo docente do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), que atuavam como coordenadores, uma pedagógica e um geral. Sendo assim, além de ser um programa que colabora com a internacionalização da instituição, também atua como um espaço de formação de professores. No IsF tínhamos reuniões pedagógicas semanais e frequentemente fazíamos oficinas de elaboração e adaptação de materiais didáticos em grupos, uma vez que grande parte dos materiais que usávamos nas aulas eram desenvolvidos ou adaptados por nós, professores, portanto nos reuníamos para discutir materiais e trocar ideias uns com os outros.

Foi no IsF que me descobri pesquisadora e tive a oportunidade de desenvolver uma iniciação científica sobre ensino de língua inglesa e diversos outros projetos menores envolvendo produção de materiais didáticos. Na minha iniciação científica, eu pesquisei sobre o ensino de gramática no contexto de ensino de inglês para fins acadêmicos a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva, com foco no estudo de *hedging language*<sup>1</sup>, que resultou em um capítulo de livro (BRITO; BORGES, 2022).

Durante minha trajetória no programa publiquei um artigo (BRITO; BORGES; MARTINS, 2021) com a minha atual orientadora, então coordenadora pedagógica do IsF, e

---

<sup>1</sup> *Hedging language*, “no contexto acadêmico, consiste no uso de uma linguagem mais cautelosa que preserva a imagem do pesquisador, falante ou escritor, e atenua discursos feitos no âmbito da academia. Através do uso de hedging, o sujeito modaliza seu discurso a fim de conseguir mais credibilidade e aceitação dos seus interlocutores.” (BORGES; BRITO, 2022, p. 63)

um colega de trabalho do programa sobre perspectivas críticas no ensino de inglês para fins acadêmicos, a partir das nossas experiências no IsF, e neste artigo compartilhei uma proposta didática que desenvolvi com algumas turmas sobre acessibilidade e inclusão em produções orais acadêmicas. Desse modo, foi neste programa que comecei a me interessar e ir mais a fundo teoricamente nas discussões sobre produção e adaptação de material didático, que, posteriormente, se tornou um grande interesse de pesquisa meu.

Hoje em dia eu trabalho com aulas de inglês online e individuais, tenho estudantes de diversas faixas etárias e com diferentes objetivos e níveis de proficiência. Penso que esta minha trajetória enquanto professora-pesquisadora, em que estive sempre muito próxima de temas que envolviam análise, elaboração e adaptação de material didático, tem me ajudado muito a planejar lições que vão ao encontro das minhas crenças enquanto professora e também estejam alinhadas aos objetivos e interesses de cada indivíduo que passa pela minha sala de aula.

Acredito que esse movimento de análise e produção de materiais contribui imensamente para a formação de professores, uma vez que este processo possibilita que o educador selecione e ressignifique materiais para a promoção de um ensino mais significativo para os aprendizes. Este sempre foi um tema que me interpelou e interpela muito, porque sempre achei importante encontrar um equilíbrio entre teoria e prática pedagógica e foi pela análise, produção e adaptação de materiais que encontrei a melhor forma de fazê-lo.

Portanto, decidi continuar nessa minha trajetória com os materiais didáticos e desenvolver essa pesquisa de mestrado que tem como **objetivo geral** investigar discursividades (re)produzidas em livros didáticos sobre inglês e ensino-aprendizagem a partir de propostas didáticas presentes em materiais aprovados para o ensino médio pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em 2021. Mais especificamente, me proponho neste trabalho a: (i) delinear representações discursivas sobre LI e ensino-aprendizagem em livros didáticos aprovados pelo PNLD 2021; (ii) problematizar a noção da LI como língua franca e investigar de que forma isso aparece nos LD; e (iii) discutir em que medida essas representações presentes nos materiais (não) reforçam crenças que ferem a natureza política e social da língua, que é situada histórica, social e ideologicamente, ou/e (não) contribuem para a manutenção dos interesses, das relações de poder e perspectivas de mundo que já são dominantes.

Neste trabalho, parto da hipótese de que, embora os documentos que prescrevem diretrizes para o ensino de LI (como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC) e para a produção de material didático (como os editais do PNLD) tentem se desvencilhar de discursos

que desconsideram o caráter social, político e ideológico da língua, a fim de promover um ensino-aprendizagem que não reforce discursos homogêneos e excludentes no processo de ensino-aprendizagem, isso se faz a partir de um processo tenso-conflitivo que deixa (des)velar-se nos livros didáticos.

Colocados os objetivos da minha pesquisa, me aventuro a tentar explicar a pergunta que coloquei no título do meu trabalho: “Para que(m) serve o inglês da escola?”. Creio que é uma pergunta que circula bastante no senso comum e que tem, normalmente, o objetivo de deslegitimar o ensino de língua inglesa na educação básica, dando a entender que a escola não é um lugar legítimo para aprender inglês. Por sempre ter tido um carinho especial pela área das linguagens na escola, principalmente pelas aulas de inglês, me incomoda muito essa ideia de que na escola (especialmente na pública) não se aprende inglês.

A deslegitimação do ambiente escolar como um lugar para a aprendizagem de certas disciplinas é algo que vem ganhando força ao longo dos anos. Nessa última década, por exemplo, houve diversos ataques às disciplinas das humanidades que são ofertadas no currículo básico, tanto pela população geral quanto por parte de governantes no Brasil. Cada vez mais incessantemente esse movimento cresce e tenta interferir no currículo da educação básica com a justificativa de que a escola deveria investir em uma educação voltada para o mercado de trabalho, portanto uma formação mais técnica e limitada que tem como objetivo principal a formação de mão-de-obra.

Estes tipos de crenças e ideias estão atravessando os muros das escolas e entrando nas salas de aula, e uma das formas de perpetuar essas crenças é através dos livros didáticos. Portanto, coloco tal questão no meu título na intenção de dar um outro olhar para essa pergunta e instigar o leitor ao longo desta dissertação a pensar a quem é interessante manter essas relações de poder, de que forma estas crenças e ideias contribuem para a disseminação de discursos dominantes e excludentes e qual o papel do livro didático nisso, dando enfoque nas aulas de inglês que é minha área de atuação. Para que possamos pensar nestas questões, dividi este texto em quatro partes.

No primeiro capítulo, traçarei um breve panorama histórico sobre a LI e o ensino-aprendizagem de LI por uma perspectiva global e, em seguida, mais local, lançando um olhar especial para a BNCC e o PNLD.

No capítulo dois, a fim de traçar o percurso teórico-metodológico desta pesquisa, me filio à Análise do Discurso Franco-brasileira (ADF) e à Análise Dialógica do Discurso (ADD) para discutir alguns conceitos da Análise do Discurso (AD) que me ajudarão a descrever

como se dá o meu olhar para o *corpus* e explicar como construí meus gestos de análise e a forma como o *corpus* me interpelou.

No terceiro capítulo, me proponho a discutir sobre língua e ensino, traçando um diálogo entre os estudos de análise do discurso e linguística aplicada, me debruçando especialmente nas discussões que dizem respeito à produção/elaboração de material didático. Neste capítulo quero lançar um olhar para os livros didáticos na perspectiva de que são produções situadas social, histórica e ideologicamente, capazes de (re)produzir discursos diversos sobre a língua inglesa e ensino-aprendizagem que podem perpetuar crenças que excluem, silenciam e marginalizam povos, ideias e culturas.

No capítulo quatro, compartilharei a forma que construí meu *corpus* e meu dispositivo de análise e, posteriormente, meus gestos de análise sobre algumas propostas didáticas presentes nos livros selecionados. Durante a análise, o foco será nas regularidades enunciativas presentes sobre língua inglesa e ensino-aprendizagem, de forma a identificar as representações discursivas presentes nos materiais e discutir, em diálogo com as discussões teóricas propostas ao longo do trabalho, de que forma essas representações se constituem e seus possíveis efeitos de sentido.

Finalmente, compartilharei alguns pensamentos finais, que não têm como objetivo encerrar a discussão aqui feita, muito menos responder a todos os questionamentos que eu trouxe nesta introdução, mas trazer algumas reflexões que surgiram ao longo desta pesquisa motivadas pela questão “Para que(m) serve o inglês da escola?”.

Antes de iniciar o primeiro capítulo, julgo prudente fazer uma ressalva com relação ao uso da primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural ao longo do meu trabalho. Uso a primeira pessoa do singular quando estou falando de um lugar mais individual, especificamente sobre minhas vivências e percepções particulares. Quando uso a primeira pessoa do plural, estou falando de um lugar de professora-pesquisadora e trago comigo diversas vozes teóricas e metodológicas, por isso tendo a usar uma linguagem que abrange não só a mim, individualmente, mas a todos que me interpelam teoricamente de alguma forma. Feitas as devidas ressalvas, creio que podemos começar com as considerações do primeiro capítulo.

# CAPÍTULO 1

## UM PANORAMA GLOBAL E LOCAL SOBRE O INGLÊS E ENSINO-APRENDIZAGEM

O ensino de língua inglesa compõe o currículo básico da educação regular no Brasil há mais de setenta anos e, durante esse tempo, a motivação para sua implementação foi mudando em consonância com o cenário mundial, que transformou e transforma o status da língua inglesa globalmente. Por tratar-se de “uma língua que envolve questões econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas” (MOITA LOPES, 2008, p. 317), a LI ocupa um espaço de prestígio e por isso acreditamos ser importante lançar um breve olhar para a trajetória do inglês nas últimas décadas para entender como e por que a LI ocupa um espaço tão significativo no cenário mundial atualmente, bem como os desdobramentos de seu status na contemporaneidade dentro e fora da sala de aula.

Durante as últimas décadas, a LI teve seu uso expandido assustadoramente e, com o número de falantes crescendo dentro de nações desenvolvidas, subdesenvolvidas e emergentes, o inglês há algum tempo ocupa o status de língua mais falada do mundo, sendo a maioria dos falantes não-nativos. Como consequência desses movimentos, o inglês vai abandonando seu status de língua estrangeira (LE) para tornar-se uma língua franca (LF).

Seidlhofer (2011) define o inglês como LF como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes idiomas para os quais o inglês é o meio de comunicação de escolha, e muitas vezes a única opção”<sup>2</sup>. (SEIDLHOFER, p. 7) De acordo com a autora, pela primeira vez, uma língua natural é capaz de alcançar proporções que são, de fato, globais, ultrapassando barreiras continentais, domínios e classes sociais e, como consequência, é influenciada e transformada pelos seus falantes não-nativos e nativos na mesma proporção.

Dessa forma, o inglês como língua franca (ILF) deixa de ser domínio de certos povos e culturas específicas e passa a ser de domínio global, rompendo, teoricamente, com a supervalorização de certas variedades do inglês em detrimento de outras, por exemplo, e se torna independente, de certa forma, de normas estabelecidas por falantes nativos. Esse movimento de LE para LF acontece na tentativa de desestrangeirizar a LI e torná-la uma língua neutra, desculturada, uma “”zona franca” comunicacional” (SIQUEIRA, 2018, p. 94). Partindo desses pressupostos, o ILF seria usado de forma utilitária, com a simples função de

---

<sup>2</sup> Tradução livre do original “any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option”.

ser a ferramenta utilizada para superar barreiras comunicacionais entre sujeitos que não compartilham de outras línguas.

Contudo, é importante que levemos em consideração que há todo um processo histórico por trás do ILF, que foi iniciado pelo império inglês há séculos e na contemporaneidade continua com o imperialismo norte-americano. O império inglês dá lugar ao império do inglês às custas de uma colonização violenta, portanto é inconcebível falar sobre os benefícios da língua inglesa no mundo contemporâneo sem levar em consideração o peso da sua sócio-história (MOITA LOPES, 2008).

Nessa mesma esteira de pensamento, também não nos é interessante falar sobre a LI por uma perspectiva marcada pela neutralidade, porque nada é neutro quando falamos de língua. Por ser uma ideia um pouco ultrapassada sobre língua e o papel de uma língua na sociedade, há uma incessante discussão na academia sobre o conceito de ILF que resulta, nas últimas décadas, em uma onda de trabalhos científicos que questionam essa noção de neutralidade e desestrangeirização da LI, bem como esta perspectiva utilitarista de uso (e ensino) da LI, e problematizam o uso do termo ILF.

Podemos citar, por exemplo, o trabalho de Siqueira (2018), em que o autor discorda que o ILF é uma zona neutra e, por isso, defende ser necessário um processo de descolonização de concepções, princípios e métodos, principalmente no que tange à sala de aula de língua inglesa, sendo necessário desconstruir os discursos e práticas que constituem os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o autor põe em xeque a ideia de neutralidade e desterritorialização associada ao uso do ILF, trazendo à tona questões sobre essa tentativa de apagar a historicidade da língua inglesa, a fim de torná-la uma zona franca comunicacional em que todos os sujeitos, culturas, identidades e sotaques têm o mesmo valor, em que a língua inglesa é um meio de comunicação neutralizado e, por isso, pode ser manipulado por todos da mesma forma.

Duboc (2019), por sua vez, traz a noção do ILF por uma perspectiva que trabalha com a polissemia do termo, a fim de mostrar a forma como ele é (re)significado em pesquisas no mundo todo. A autora argumenta que, por ser um termo que carrega o peso do passado e sempre volta ao sentido primeiro, o ILF tem sido alvo de muitas críticas ao longo dos anos, mas defende que o nosso olhar deve ser para além das terminologias, para tentarmos compreender os efeitos de sentido que surgem em dado campo.

De fato, durante os anos algumas nomenclaturas começaram a ser usadas como alternativa à opção ILF, como “*World Englishes*” e “inglês internacional”, e são diversos autores que vêm ressignificando o termo ILF, seja propondo termos novos ou lançando um

novo olhar para ele e trazendo outras problemáticas para a discussão. Assim, a noção de ILF ainda é algo muito polêmico e que, se adotada sem uma perspectiva crítica<sup>3</sup>, pode reforçar crenças e práticas que há muito são ultrapassadas e excludentes. Portanto, concordamos com Duboc e acreditamos que, para além das escolhas lexicais, devemos lançar um olhar para a forma com que os termos são discutidos, problematizados e (re)significados. É possível usar o termo ILF e, ao mesmo tempo, trabalhar com questões que põem em dúvida os sentidos primeiros que esse termo carrega e as noções a ele atreladas.

Por exemplo, teoricamente entende-se que uma LF não pertence a ninguém e ocupa um espaço de neutralidade, porém é notável que a expansão do uso da LI mundialmente e, conseqüentemente, seu status de ILF, trabalham para a propagação das variações linguísticas e das culturas inglesa e norte-americana. A língua inglesa, apesar de “não pertencer a ninguém”, carrega toda uma história política, econômica, social e ideológica, assim como qualquer outra língua, e é marcada fortemente pela sua historicidade o que, para nós, não é algo com que se possa romper.

De acordo com Grigoletto (2003), o fato de o inglês ser considerado uma língua internacional causa um apagamento nos gestos de difusão de modelos econômicos, políticos e culturais que acompanham a disseminação da língua inglesa e trabalham para manter as relações de poder entre colonizadores e colonizados, assim como entre colonizadores e colonizados. Em outras palavras, pensar no ILF como uma zona neutra silencia todas as formas de poder que são exercidas por detrás desse status que a LI ocupa, criando, assim, uma cortina de fumaça que esconde as forças centrípetas que trabalham para a manutenção de crenças e práticas que fortalecem discursos dominantes.

Como consequência, os sujeitos envolvidos diretamente com o ensino-aprendizagem de LI são atravessados pela historicidade que o inglês carrega consigo, mesmo que haja a tentativa de apagar e silenciar estes atravessamentos. Para ilustrar, podemos citar o trabalho da referida autora que, ao analisar dizeres de professores e futuros professores sobre a LI, conclui que, no imaginário desses sujeitos, há a ideia de que a LI ocupa o status de LF por ser superior às outras línguas, uma vez que o acesso à LI abre portas e janelas para o mundo

---

<sup>3</sup> Quando falamos sobre criticidade neste texto, queremos nos referir a uma perspectiva de produção de sentidos que questiona e reflete sobre o que está posto, sem se deixar convencer pelo que é superficial e na busca pela compreensão do que causa os efeitos de evidência para os sujeitos. Estudar, trabalhar, viver, enfim “ser” a partir de uma perspectiva crítica significa participar ativamente na (re)construção de sentidos, de forma a ser colocado constantemente em uma posição de reflexão e questionamento, marcada por tensões e conflitos, subvertendo o senso comum. Acreditamos que esses mo(vi)mentos crítico-reflexivos contribuem para a formação de cidadãos mais éticos e responsáveis, que serão capazes de se relacionar melhor entre si e também com outros sujeitos, respeitando sempre a diversidade e a pluralidade de ideias, crenças, culturas, identidades, etc.

globalizado “em razão do seu alto grau de cientificidade, racionalidade e civilização” (GRIGOLETTO, 2003, p. 42), o que não seria verdade para outras línguas.

A promessa de uma língua franca que permite a comunicação em diferentes esferas sem tensões e conflitos e garante o acesso a diferentes lugares é algo que constitui o imaginário de sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LI. A narrativa da “língua de todos”, que foi escolhida para ser a língua do mundo e ocupa um espaço de prestígio conseguido por mérito, é muito forte e atravessa os muros das escolas e os programas de formação de professores, incidindo (com vários desdobramentos) no campo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Além de reafirmar essa noção de superioridade no que diz respeito a outras línguas, a condição de língua franca também atribui ao inglês um status que beira a obrigatoriedade. Por exemplo, é difícil pensar em ascensão social, em sucesso, carreira, conquistas, etc. sem ter aprendido a língua que te permite (des)ocupar espaços. A pessoa que não fala inglês não tem condições de vislumbrar um futuro à sua frente, “já que a língua inglesa é representada como língua do progresso, da ciência e da tecnologia e do mundo globalizado”, ou seja “é representada como parte da esperança de construção de um futuro melhor” (GRIGOLETTO, 2003, p. 47). A promessa por trás do ensino de LI ultrapassa o que é visível aos olhos e se aloja em um lugar de completude, em que tudo é possível e todos os seus problemas se resolvem quando se sabe inglês.

Esse status do inglês tem sido muito representado nas mídias e vendido por escolas de idiomas, editoras, professores e cursos online com a promessa de uma vida melhor, normalmente associando o não-saber inglês como fracasso e motivo de vergonha, reforçando, assim, a noção de obrigatoriedade do inglês. Brito e Guilherme (2018), ao analisarem comerciais de institutos de idiomas, perceberam que em alguns casos sujeitos que não sabem a língua estrangeira são representados, por exemplo, por pessoas que fogem do padrão de beleza imposto socialmente (branco, de cabelo liso, olhos claros) e são comumente representadas como pessoas que não são bem sucedidas, enquanto sujeitos que são fluentes em inglês (principalmente os nativos) são representados por pessoas que se encaixam nesses padrões de beleza e que são bem sucedidas. Outra representação identificada pelas autoras que é comumente atrelada a sujeitos não-falantes de LI nesses comerciais é a do sujeito que não tem controle do próprio corpo quando colocado frente a uma situação que precisa usar a LI, que sua, gagueja, se perde e não consegue controlar seu medo e desconforto, ao passo que o sujeito que fala inglês é representado como alguém calmo, que está sob controle da situação, e que se sente confortável com situações em que tem que usar a LI.

Como consequência dessas representações positivas do que é saber inglês e negativas do que é não saber inglês, a procura pelo ensino de LI tem se tornado cada vez mais frequente nas últimas décadas e milhares de pessoas ao redor do mundo têm buscado uma formação em inglês pelos mais variados motivos, sejam eles profissionais, pessoais, de curto ou longo prazo, movidas, majoritariamente, pela promessa da completude. O campo de ensino de inglês, para acompanhar a demanda do capitalismo e da globalização, se torna um mercado muito próspero e, frequentemente, alinhado às crenças sobre ILF, promove um ensino-aprendizagem com práticas que corroboram essas perspectivas de língua e mundo.

Nesse movimento, há uma pressão que recai na educação básica para que se ensine ILF nas escolas, movida pelo desejo de que os estudantes saiam do ensino médio preparados para ingressar no mercado de trabalho e ter acesso a todas as promessas atreladas ao ensino de ILF. Por isso, é importante que nós, profissionais da área, lancemos olhares para questões que surgem nos campos de formação de professores e ensino-aprendizagem de línguas, no que diz respeito aos efeitos desse status global da LI e seus desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem, para que consigamos subverter discursos hegemônicos e dominantes e promover uma educação significativa e inclusiva para todos e todas.

Contudo, apesar da pressão para ensinar inglês na educação básica, podemos perceber também alguns movimentos de resistência ao ensino de LI nas escolas que tentam deslegitimar seu ensino nesses espaços. Brito e Guilherme (2014), ao analisarem representações discursivas de professores em formação de um curso de Letras, identificam nos dizeres desses professores representações de que a escola regular constitui-se como um não-espaço para a aprendizagem de inglês por diversos motivos, como a adoção de métodos tradicionais de ensino, o uso majoritário da língua materna, o despreparo de professores, etc. Por outro lado, os institutos de idiomas constituem-se no imaginário desses sujeitos como espaços legítimos para aprender inglês, lugares onde as práticas pedagógicas, mesmo que resultando em fracassos, são legitimadas e ilustram a forma ideal para aprender-se LI.

Ademais, as autoras também argumentam que nos dizeres desses professores há a representação de que saber falar a LI é sinônimo de saber a LI, o que, aparentemente, faz com que esses sujeitos rejeitem as escolas regulares como espaços legítimos de aprendizagem de LI pois não foi através das aulas de inglês do ensino básico que eles aprenderam a falar inglês, mas sim através das aulas dos cursos de idiomas. Logo, os únicos espaços legítimos para aprender inglês seriam aqueles no qual os aprendizes tornam-se fluentes na língua, idealizando, assim, a fluência “pelo viés da completude, como um fenômeno constitutivo de qualquer falante” (BRITO; GUILHERME, 2014, p. 524), que tem como base, de acordo com

as análises das autoras, o falante nativo de inglês, que é quem consegue usar a língua sem tensões, conflitos e imperfeições no imaginário desses professores.

Essas representações se transformam em questionamentos muito comuns que dizem respeito à necessidade e aplicabilidade do ensino de LI nas escolas públicas, afinal, se não há perspectiva de que os estudantes terminem a escola fluentes em inglês, qual a necessidade de manter a LI no currículo básico?

Quanto a estes questionamentos, acreditamos que a LI dentro do currículo básico oferece uma possibilidade para que os aprendizes tenham oportunidades para elevar a percepção dos lugares que ocupam no mundo, seja como cidadãos, estudantes, filhos, netos, irmãos, etc. e, mais do que isso, ocupar outros espaços discursivos, refletir sobre o uso da linguagem e sobre discursos colonizadores, excludentes e neoliberalistas que circulam na contemporaneidade. Acredito que a inclusão de línguas estrangeiras no currículo básico se justifica pela necessidade de criar, colaborativamente, espaços nos quais os estudantes possam identificar, transformar, ressignificar e se inscrever (em) uma infinidade de possibilidades discursivas na língua estrangeira.

Nessa perspectiva, o ensino de língua inglesa na educação básica teria como objetivo formar cidadãos mais envolvidos sócio-politicamente, que consigam subverter discursos dominantes que atravessam a LI de modo a participar de forma ativa na (trans)formação do mundo de acordo com seus próprios interesses. Acreditamos que seja muito difícil desvincular completamente o ensino de LI das expectativas que o mercado e o capitalismo alimentam, mas, para nós, o ensino de LI, em sua essência, não deve estar alinhado a esses discursos e servi-los.

Para que isso seja possível, é importante que o processo de ensino-aprendizagem esteja alinhado a práticas pedagógicas que possibilitem a compreensão dessas relações de poder atreladas ao uso e estudo da língua inglesa e que consiga, dentro do que lhe é possível, colaborar para uma sala de aula pautada pelo diálogo, reflexão e pensamento crítico. É essencial, também, um distanciamento da ideia de imparcialidade e neutralidade no processo de ensino de línguas, de forma a sempre manter uma posição de questionamento e reflexão. Desse modo, este trabalho defende que o ensino de ILF, sem um olhar crítico-reflexivo, não dá conta de todas essas peculiaridades que pensamos ser necessárias no ensino-aprendizagem de LI, uma vez que os discursos atrelados ao ILF são atravessados pela noção de neutralidade e com uma visão utilitarista de ensino de LI, indo de encontro ao caráter sócio-político-histórico e ideológico de uma língua.

Feitas as devidas considerações, lançaremos, nas próximas seções, um olhar mais minucioso para os discursos sobre ensino-aprendizagem e LI presentes na BNCC e no PNLD, a fim de entender como tais temas são representados e quais diretrizes de ensino de LI e produção de livros didáticos têm sido propostas nas escolas regulares ao redor do país.

### **1.1) A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de línguas no ensino médio**

No Brasil, a LI foi estrategicamente incluída no currículo da educação básica no início do século XIX, juntamente com a língua francesa, para estreitar as relações comerciais que Portugal tinha com a Inglaterra e a França na época (SILVA; OLIVEIRA, 2022). Desde então, as diretrizes para a educação básica, acompanhando as reformas do sistema de ensino, mudaram diversas vezes ao longo dos anos, trazendo sempre a língua inglesa em seus textos. Assim, ao longo das décadas, foram criados alguns documentos bases para a educação básica, como por exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, e a Base Nacional Comum Curricular, de 2018.

De natureza não-obrigatória, PCNs têm caráter de orientação, servindo como um referencial para as práticas pedagógicas buscando uma melhor organização no sistema educacional brasileiro. De acordo com o próprio documento, esses parâmetros

configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p. 13)

Já a BNCC serve como documento normativo que tem como principal função padronizar os objetivos de aprendizagem essenciais que devem servir de base para a educação básica em todo território nacional, portanto a BNCC não teria, supostamente, caráter de currículo. Contudo, apesar de o documento ser apresentado como um conjunto de referenciais para a elaboração de currículos, ela tem sim a função de delimitar um currículo mínimo, já que tudo que ela prescreve tem que estar no currículo (TÍLIO, 2019).

A BNCC começa a ser discutida no Brasil com a justificativa da necessidade de uma padronização no ensino básico, na tentativa de garantir o desenvolvimento de todos os estudantes brasileiros de forma igualitária, democrática e inclusiva. Segundo o próprio

documento, “espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação.” (BRASIL, 2018, p. 8). Por se tratar de um documento de natureza normativa e, portanto, obrigatório, nos interessa, neste contexto de pesquisa, identificar a forma que a BNCC é constituída e quais são as vozes que ela carrega para, posteriormente, refletir os desdobramentos dessas concepções no ensino de LI.

Para iniciarmos essa discussão, faremos uma breve contextualização com o objetivo de situar a BNCC histórica, social e politicamente, o que acreditamos ser essencial para, posteriormente, lançarmos um olhar mais minucioso para as propostas do documento. Afinal, a BNCC é uma condição de produção para o objeto de estudo desta pesquisa (os livros didáticos), pois é o documento que rege o ensino básico brasileiro atualmente, e, portanto, é a base que orienta as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a produção de livros didáticos para todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensinos fundamental e médio). Assim, como já mencionado, não acreditamos em neutralidade e acasos, portanto é importante entendermos o cerne da BNCC para refletirmos sobre os posicionamentos presentes no documento, pois a forma com que esse documento se constitui interfere diretamente na forma pela qual os livros didáticos se constituem.

#### 1.1.1) Um breve panorama sobre o percurso sócio-histórico da criação da BNCC

Apesar de os PCNs, assim como outros documentos de natureza similar, serem referências históricas não só para a criação da BNCC, mas para práticas pedagógicas, elaboração de materiais didáticos e ações educacionais, eles não são mais vigentes no território nacional. A BNCC se instaura, em 2018, como documento prescritivo para a educação básica, que orienta as práticas educacionais na Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). A etapa do EM passa a ser dividida em grandes áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), que são subdivididas em componentes curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Língua Inglesa, Matemática, etc.). Usaremos esta seção para entender o percurso histórico que a BNCC percorreu antes de ser homologada em 2018 como base curricular que rege as três etapas da educação básica, quais leis regem a criação deste documento e como ele se constitui histórica, social, política e ideologicamente.

As articulações para a homologação da BNCC começaram em 2014, depois da publicação da Lei n. 13.005<sup>4</sup>, e se estenderam, em meio a algumas versões do documento e seminários para discuti-las, até 2017, quando o documento foi homologado pelo ministro da educação para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Um ano depois, após algumas propostas de debate e diálogo com a comunidade das escolas feitas via formulário online, o ministro da educação homologou a BNCC para a última etapa da educação básica, o ensino médio.

Assim como Tílio (2019), acreditamos ser importante levar em consideração o contexto sócio-histórico e político que o Brasil vivia durante esse processo de produção e promulgação da BNCC.

Escrita em pouco menos de quatro anos, entre a publicação da lei que a institui e sua promulgação, atravessou a gestão de seis ministros da educação (além de 1 interino) em dois governos. Iniciada em um governo democraticamente eleito, foi terminada em um governo em que o vice-presidente assumiu o posto de sua titular, após um processo de *impeachment* nitidamente marcado por articulações políticas. (TÍLIO, 2019, p. 9)

Após o *impeachment* da presidenta Dilma, a nova gestão começou a implementar planos que não condiziam com a plataforma da chapa eleita em 2014, sendo um deles a reestruturação do EM com uma Medida Provisória (MP746/2016), que, em fevereiro de 2017, se transformou na Lei n. 13.415, sem qualquer diálogo com educadores e especialistas da área da Educação.

Com a Lei nº 13.415, a distribuição de carga horária durante os anos do EM sofre uma reformulação, sendo um total de pelo menos 2.400 horas (com ampliação para 3.000 horas até 2022), ao longo dos três anos do EM, distribuídas em até 1.800 horas (ou pelo menos 800 horas) de conteúdos obrigatórios (previstos na BNCC) e até 1.200 horas destinadas aos itinerários formativos (projetos, oficinas, disciplinas, núcleos de estudo, etc. que promovam um aprofundamento maior nas grandes áreas do conhecimento ou na formação técnica), que são escolhidos pelos estudantes.

Na BNCC, esses novos componentes chamados de “itinerários formativos” foram implementados na etapa do ensino médio com o objetivo de deixar o currículo mais flexível e relevante para o contexto local e para as possibilidades do ensino-aprendizagem, possibilitando a “construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais

---

<sup>4</sup> “A Lei n. 13.005 regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular.” (TÍLIO, 2019, p. 10)

adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.” (BRASIL, 2018, p. 468 - grifos do autor)

A Lei nº 13.415 prevê que fica a critério das instituições os itinerários formativos que serão oferecidos, a depender das especificidades locais e dos interesses dos estudantes, bem como a disponibilidade das instituições (física, material e humana), fazendo com que haja, portanto, a garantia de um currículo mínimo (BNCC) e a outra parte do currículo seja composta pelos itinerários formativos para atender aos interesses dos estudantes, das escolas e os interesses regionais.<sup>5</sup>

Contudo, há muitas controvérsias no que diz respeito a essa noção de “flexibilidade” e de “escolha” por parte dos estudantes, afinal a adoção desses itinerários formativos faz com que as escolas precisem reestruturar: (i) o seu espaço físico, pois há uma multiplicidade de oficinas, projetos, núcleos de estudo, etc. que demandam um espaço e equipamentos diferentes dos dispostos nas salas de aulas comuns que vemos nas escolas públicas (com suas cadeiras e mesas, lousa e, vez ou outra, algum equipamento digital como tablet, computador, projetor - que normalmente é de uso do professor e não está disponível para os estudantes); e (ii) o corpo docente, já que, por causa do aumento da carga horária do currículo do EM e das diferentes atividades que podem surgir com os itinerários formativos, há a necessidade de contratar mais profissionais, além de investir na formação continuada deles.

Porém, sabendo que vivemos em um país onde a desigualdade social é alarmante e as oportunidades não são as mesmas para todos, é difícil pensar como essa reforma de fato contribui para autonomia e escolha dos aprendizes quando existem escolas que muitas vezes nem têm merenda para oferecer aos estudantes. A realidade é diferente nas escolas públicas brasileiras a depender da região, do estado, da cidade e até mesmo do bairro. Em um mesmo bairro, podem existir escolas públicas muito bem equipadas, onde professores são bem

---

<sup>5</sup> Os itinerários formativos devem ser organizados considerando as grandes áreas do conhecimento presentes na etapa do EM e a partir de quatro eixos estruturantes de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2018:

I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. (BRASIL, 2018, p. 7)

remunerados e têm suporte para ministrar as aulas e, ao mesmo tempo e no mesmo lugar, existem escolas que não têm giz, onde o próprio professor custeia até os materiais mais básicos. Portanto, o desmonte da escola e da educação públicas pode ser um obstáculo para a que a reforma do EM, de fato, garanta um aprofundamento acadêmico ou profissional na formação dos estudantes e, mais do que isso, pode contribuir com o aumento do abismo entre diferentes realidades educacionais, tendo o efeito contrário da proposta que promete uma educação de qualidade para todos.

Afinal, não há como garantir (e me atrevo a dizer que não há nem o interesse em fazê-lo) uma educação básica de qualidade para todos quando se tira a responsabilidade do governo, através de um discurso fraco sobre autonomia, de promover um currículo que assegure, de fato, uma formação básica ética, justa e democrática para todos. A linha entre dar autonomia para as instituições públicas e negligenciá-las é muito tênue e não é tarefa fácil transitar em meio a elas.

A reforma do EM foi e continua sendo incessantemente criticada por diversos especialistas em educação justamente por não nos vendermos a essa ideia de falsa autonomia que, para nós, tem como objetivo tirar a responsabilidade do poder público de lutar contra a desigualdade no país e desenvolver medidas que, de fato, contribuam para a diminuição desse abismo que é a desigualdade no Brasil.

Além da adoção da BNCC como documento normativo para o ensino-aprendizagem e a destinação de carga horária para os itinerários formativos, a Lei n. 13.415 revoga a lei que previa a obrigatoriedade da oferta do espanhol no ensino médio e instaura a obrigatoriedade da oferta de LI nas etapas do Ensino Fundamental II e Médio, provocando “uma ruptura com uma ainda tímida, porém existente, perspectiva plurilíngue para a formação discente” (LOPES; GREGOLIN, 2021, p. 294) ao tirar a necessidade da oferta da língua espanhola, a qual pode ainda ser oferecida, mas em caráter optativo.

Nesse contexto histórico e político em que a BNCC é produzida e homologada, podemos perceber que, assim como no século XIX, o inglês é considerado uma moeda de troca para o estreitamento de relações mercadológicas e por isso ganha uma nova posição no ensino básico brasileiro, tornando-se a única língua com oferta obrigatória no currículo. Falamos aqui de um contexto político e histórico em que o presidente não foi democraticamente eleito e nacionalmente há manifestações contra sua gestão por promover mudanças que não faziam parte do plano de governo da chapa eleita, sendo uma delas a reestruturação do currículo da educação básica, que tem como principal objetivo mercantilizar a educação, para que ela sirva aos interesses do mercado.

Como consequência, a LI é consolidada como única língua estrangeira obrigatória na educação básica, contribuindo para o apagamento e silenciamento de outras línguas ao ser celebrada pela BNCC como a língua global e a língua que dá acesso e oportunidade para conhecer outros mundos e culturas, ignorando completamente o contexto local do nosso país e a posição histórica-social-econômica que ele ocupa.

Afinal, o Brasil é um país localizado na América Latina e a grande maioria dos nossos países vizinhos têm o espanhol como língua oficial, fora a quantidade de línguas de povos originários da América do Sul. Além disso, o Brasil é atualmente parte do grupo de países BRICS, junto com a Rússia, Índia, China e África do Sul, que tem como objetivo auxiliar, a partir da promoção de projetos diversos, o desenvolvimento de países emergentes e menos desenvolvidos. Apesar de o inglês ser considerado língua oficial (junto com outra(s) língua(s)) na África do Sul e na Índia, ele ainda assim não é nem ao menos a língua mais falada nestes países.

Portanto, existem outras línguas que são mais próximas do nosso contexto sócio-histórico e econômico do que o inglês. Apesar de o inglês de fato ocupar um lugar de muita importância na contemporaneidade, como a língua mais falada no mundo e sendo a maioria de falantes não-nativos, trazê-lo como a única língua obrigatória no ensino básico faz com que haja uma ruptura com outras línguas cujo ensino poderia ser também muito benéfico para as relações sociais, econômicas e culturais entre o povo brasileiro e outros povos, principalmente povos que são constantemente marginalizados. Portanto, não é nosso intuito demonizar a inclusão da LI no currículo básico, mas sim questionar a escolha de fazê-la a única LE obrigatória na educação básica ao invés de investir em uma educação linguística plurilíngue. Assim como Lopes e Gregolin, acreditamos ser importante

marcar nosso posicionamento contrário à obrigatoriedade do ensino de determinadas línguas estrangeiras na educação básica, em razão de acreditarmos que as escolhas devem ser feitas por meio de processos democráticos que contemplem e reflitam os contextos sociais locais, embora não ignoremos que as questões geopolíticas e mercadológicas atuam como mecanismos coercitivos em favor de línguas cujos falantes estão mais bem posicionados no jogo político-econômico global. (LOPES; GREGOLIN, 2020, p. 301)

Sendo assim, observamos que discussões sobre a BNCC e a homologação do documento se dão em um cenário histórico, político e ideológico marcado por tensões e conflitos, e não nos admira que a BNCC seja criada no seio desses conflitos, com pouquíssima ou nenhuma participação democrática de professores da rede pública de ensino.

Feitas essas breves considerações sobre o contexto de produção da BNCC, lançaremos agora um olhar mais focado para a forma que o documento descreve a LI e prevê o ensino-aprendizagem de inglês. Começaremos com a descrição do texto do documento no que tange a esses dois temas e depois faremos algumas considerações e reflexões acerca de efeitos de sentido possíveis que resultam do texto da BNCC.

### 1.1.2) O que diz a BNCC sobre a língua inglesa e seu ensino-aprendizagem?

As três etapas da educação básica são abordadas pela BNCC em três capítulos distintos que têm como finalidade descrever a proposta de cada uma delas e descrever as competências<sup>6</sup> específicas das áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, etc.) e dos componentes curriculares específicos (língua portuguesa, matemática, arte, língua inglesa, etc.) que aparecem em cada uma das etapas. Estas competências específicas são delineadas a fim de ir ao encontro das dez competências gerais da educação básica que são o que regem todas as propostas do documento e se aplicam a todas as etapas, aparecendo logo no início do texto da BNCC, sendo elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

---

<sup>6</sup> “Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8)

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10)

Dessa forma, todas as as propostas da BNCC, independentemente da área específica, são alinhadas a essas dez competências gerais, que são enumeradas já na introdução do texto. Podemos observar que se trata de um texto muito bem escrito e o uso de palavras-chave como “valorizar”, “diversidade”, “apropriar-se”, “empatia”, “diálogo”, “autonomia”, “liberdade”, etc. faz com que o texto seja muito inspirador, capaz de sustentar uma proposta que, teoricamente, promove uma educação ética e que respeita a diversidade e celebra a pluralidade, conferindo ao aprendiz autonomia para tornar-se agente ativo do seu processo de ensino-aprendizagem.

Nessa primeira parte do texto, ao lançar um olhar para as competências, vemos que a proposta da BNCC é promover uma educação transcultural, democrática e inclusiva, pela qual os indivíduos possam se autoconhecer, conhecer outros indivíduos e respeitar suas diferenças. O texto constantemente reforça também que o processo de ensino-aprendizagem só é significativo quando colabora para uma formação crítica<sup>7</sup> que seja capaz de promover a autonomia dos indivíduos para que estes possam transformar a realidade que vivem e irem em busca de um mundo mais justo, inclusivo e democrático.

---

<sup>7</sup> Apesar dos termos “crítico”, “crítica”, “criticar”, “criticamente” e “criticidade” serem bem recorrentes na BNCC (mais especificamente duzentas e quinze vezes, principalmente junto de palavras como “consciência”, “pensamento”, “percepção”, “avaliar”, “posicionar-se”, etc.), não há qualquer explicação sobre o que o documento entende por essas palavras, não há sequer uma nota de rodapé que se posicione quanto ao uso destes termos e/ou explique tais escolhas lexicais.

No item seis, podemos perceber também uma preocupação com o mercado de trabalho e a tentativa de justificar como essas propostas se alinham com o mercado e de que forma elas podem ajudar os indivíduos no mundo do trabalho, argumentando que este tipo de práticas irá ajudar os aprendizes a serem não só mais autônomos, mas também a tomarem decisões que sejam mais justas, éticas e responsáveis.

Ao longo do texto da BNCC, a expressão “mundo do trabalho” é usada 37 vezes, sendo 15 delas no capítulo que fala sobre a etapa do ensino médio. Isso mostra a preocupação do documento em ressaltar, nas suas propostas, que o projeto de ensino da BNCC está alinhado às demandas do mercado e possibilita que os aprendizes ressignifiquem e transformem os conhecimentos (re)produzidos durante a educação básica no enfrentamento das dificuldades e desafios do mercado de trabalho.

Ao dissertar sobre a etapa do ensino médio, essas preocupações se exemplificam quando o documento diz que “**a escola que acolhe as juventudes** deve: [...] estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação.” (BRASIL, 2018, p. 465 - segundo grifo meu). Ou ainda, quando prevê que a escola deve se estruturar de maneira a

- proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e
- prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral. (BRASIL, 2018, p. 466 - grifos meus)

Mais adiante no documento, ao falar sobre a reestruturação curricular do ensino médio prevista pela Lei nº 13.415, argumenta-se que

Para atender a todas essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas. (BRASIL, 2018, 467-468 - grifo meu)

Sendo assim, é possível perceber que a BNCC deixa claro em seu texto que um dos seus objetivos é preparar os estudantes na educação básica para o mundo do trabalho, propondo inclusive uma reestruturação curricular na etapa do ensino médio por entender que o currículo anterior apresentava componentes curriculares e abordagens pedagógicas que se distanciavam da realidade dos jovens, das questões e dinâmicas sociais da atualidade e, claro, do mercado.

O componente curricular de língua inglesa sobreviveu a essa reestruturação de currículo e hoje é componente obrigatório a partir da etapa do ensino fundamental, dando a entender que o estudo da língua inglesa é útil e consegue colaborar com o cumprimento das competências gerais elencadas pelo documento. Por ser obrigatório já no ensino fundamental, o componente de língua inglesa aparece no texto e é descrito no capítulo sobre essa etapa da educação básica, sendo retomado e referenciado posteriormente no capítulo sobre a etapa do ensino médio. Afinal, como o próprio documento argumenta, um dos objetivos do ensino médio é aprofundar os conhecimentos da etapa do ensino fundamental e ampliar a autonomia do estudante, sempre estando alinhado às competências gerais que citamos na seção anterior.

Portanto, lançaremos um olhar para os dizeres da BNCC sobre a língua inglesa que aparecem no capítulo da etapa do ensino fundamental. É importante ressaltar que esta parte que aqui descreveremos não é sobre as competências e objetivos do ensino de LI no ensino fundamental, mas sim uma parte do texto da BNCC que descreve e faz considerações sobre o status da língua inglesa e o ensino-aprendizagem de língua inglesa de forma geral, ou seja, é uma introdução ao componente curricular de língua inglesa e que serve tanto para a etapa do ensino fundamental quanto para a etapa do ensino médio.

No início do texto, já há algumas justificativas do porquê o componente curricular de LI está presente na educação básica. O texto da BNCC alega que aprender inglês enseja novas formas de os aprendizes engajarem e participarem de um mundo globalizado, possibilitando o acesso ao conhecimento linguístico necessário para exercitar a cidadania, ampliar suas interações e mobilidade, o que a BNCC chama de “caráter formativo” de aprendizagem, o qual tem três implicações importantes para o currículo.

A primeira implicação “é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial” (BRASIL, 2018, p. 241), que questiona, por exemplo, de onde vem o inglês que é ensinado na escola. Com isso, a BNCC busca uma ruptura com a ideia de que o inglês é uma língua estrangeira, que pertence ao estrangeiro, e se

inscreve no discurso do ILF. Nas palavras do documento, “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)

De acordo com o texto, esse status de língua franca possibilita uma aprendizagem que desvincula a LI de culturas específicas, variações dominantes e da ideia de superioridade dos nativos, e legitima o uso do inglês pelos diversos falantes ao redor do mundo, que têm variados repertórios linguísticos e culturas. Dessa forma, o documento se alinha à noção de ILF como uma zona desterritorializada, desculturada e desestrangeirizar, o que resulta em um ensino-aprendizagem balizado pela interculturalidade, que possibilitaria o reconhecimento das diferenças como algo positivo e colaboraria para uma educação pautada pelo respeito à diversidade.

A segunda implicação diz respeito aos multiletramentos e a forma com que a LI consegue ampliar essa visão, uma vez que saber inglês aumenta as possibilidades de participação e circulação nas práticas sociais, como, por exemplo, no mundo digital, que é onde acontecem diferentes tipos de linguagem (visual, corporal, verbal, etc.). De acordo com a BNCC, isso permite que o aprendiz esteja em um “contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (BRASIL, 2018, p. 242) e seja capaz de significar, interpretar e reinventar os sentidos de forma situada, desenvolvendo suas próprias formas de expressar-se, fazendo com que a língua inglesa torne-se “um bem simbólico para falantes do mundo todo.” (BRASIL, 2018, p. 242)

A terceira implicação está voltada para as abordagens de ensino, porque, de acordo com a BNCC, ao se inscreverem no discurso do ILF, é necessário que as práticas pedagógicas estejam alinhadas a uma atitude de acolhimento e legitimação das diversas formas que existem para se expressar em LI e questionem certas crenças, como, por exemplo, a existência de um inglês melhor ou pior ou de um modelo nativo a ser imitado pelo aprendiz.

Em seguida, o documento apresenta os cinco eixos organizadores do componente de LI, que são orientados por essas três implicações mencionadas previamente. Sendo eles “oralidade”, “leitura”, “escrita”, “conhecimentos linguísticos” e “dimensão cultural”.

O eixo **oralidade** tem enfoque na produção e compreensão oral e “envolve as práticas de linguagem [...] articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos” (BRASIL, 2018, p. 243). O trabalho com base em gêneros orais é incentivado pelo documento, pois permite que o aprendiz possa identificar as características de diferentes situações de uso da linguagem, como debates, entrevistas, conversas, etc.

No eixo **leitura** o trabalho com gêneros discursivos também ganha espaço, pois acredita-se que estudar leitura com esta abordagem de gêneros permite que o aprendiz tenha a oportunidade de ter contato com diferentes tipos de textos e vivencie diferentes formas de leitura. Assim como no eixo oralidade, o eixo leitura também entende que é importante promover um ensino-aprendizagem a partir de práticas situadas de linguagem e que sejam relevantes para a vida escolar, social e cultural dos aprendizes, que envolva “perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras” e corrobore “para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem de língua.” (BRASIL, 2018, p. 244). Neste eixo, as situações de leitura são organizadas em atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, que é justificado pela crença de que este tipo de organização potencializa a aprendizagem ao contextualizar e tornar os textos mais significativos para os estudantes.

No eixo **escrita** as atividades também são organizadas a partir de gêneros discursivos que aumentam o seu nível de complexidade de recursos verbais conforme o desenvolvimento dos aprendizes (de tirinhas a relatos de opinião, por exemplo) e permitem que os estudantes possam utilizar de diversas estratégias e recursos linguístico-discursivos.

Já o eixo **conhecimentos linguísticos** tem enfoque no uso, análise e reflexão sobre a língua em contexto. Lançando um olhar para o léxico e a gramática com o objetivo de “levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês” e

propiciar reflexões sobre noções como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”, levando o estudante a pensar sobre os usos da língua inglesa, questionando, por exemplo: “Essa forma de usar o inglês estaria ‘adequada’ na perspectiva de quem? Quem define o que é o ‘correto’ na língua? Quem estaria incluído nesses usos da linguagem? Quem estaria silenciado?” (BRASIL, 2018, p. 245)

Por último, a proposta do eixo **dimensão cultural** “nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção” (BRASIL, 2018, p. 245), ou seja, os indivíduos que participam destas interações estão constantemente em processo de (re)identificação e (re)significação. De acordo com a BNCC,

Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. (BRASIL, 2018, p. 245)

Dessa forma, é possível identificar certa preocupação em problematizar o status da LI na contemporaneidade a partir de uma perspectiva que também passe pela historicidade desta língua, o que “impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural.” (BRASIL, 2018, p. 245)

Depois de descrever os cinco eixos, o texto faz uma ressalva de que, apesar de eles estarem divididos por questões organizacionais, isso não quer dizer que devam ser tratados de forma individualizada, mas sim de forma integrada e alinhados às práticas sociais de uso do inglês, afinal “é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso.” (BRASIL, 2018, p. 245).

Já no capítulo específico para a etapa do ensino médio, há uma breve menção sobre a LI especificamente, dando mais enfoque na área do conhecimento geral de Linguagem e suas Tecnologias, que aborda os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. O que muda um pouco no texto sobre a etapa do ensino médio, quando comparado ao texto da etapa do ensino fundamental, no que diz respeito ao ensino de LI é a inclusão das práticas sociais do mundo digital no processo de ensino-aprendizagem, alinhado à crença de que o inglês facilita o acesso às diferentes possibilidades e oportunidades do mundo digital que já havia aparecido anteriormente no texto da BNCC.

Além disso, o texto da etapa do ensino médio também traz sete competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, não apresentando, portanto, competências específicas do componente curricular de LI, mas sim um conjunto de competências específicas que diz respeito à área de linguagens como um todo. Elencadas juntas a estas competências, a BNCC também traz algumas habilidades a serem mobilizadas para o cumprimento de cada uma das competências individualmente.

O texto divide essas competências em dois grupos, sendo parte do primeiro as competências que “definem aprendizagens relativas às especificidades e aos saberes historicamente construídos acerca das Línguas, da Educação Física e da Arte (competências específicas 4, 5 e 6, respectivamente)” (BRASIL, 2018, p. 489), enquanto as demais competências “contemplam aprendizagens que atravessam os componentes da área”, sendo aplicáveis a todos os componentes curriculares.

A seguir trago algumas informações sobre as cinco competências específicas que contemplam o ensino de línguas (competências 1, 2, 3, 4 e 7) e as habilidades a elas conferidas, com suas descrições na íntegra apresentadas em quadros para uma melhor organização e visualização.

A competência específica 1 indica que a educação no ensino médio deve promover “uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens”, possibilitando que os estudantes “possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos”, a fim de “ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem.” (BRASIL, 2018, 491).

**Quadro 1:** Competência específica 1 da área de Linguagens e suas Tecnologias.

<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1</b>
Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
Habilidades da Competência específica 1 <sup>8</sup>
<p><b>(EM13LGG101)</b> Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.</p> <p><b>(EM13LGG102)</b> Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.</p> <p><b>(EM13LGG103)</b> Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).</p> <p><b>(EM13LGG104)</b> Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.</p> <p><b>(EM13LGG105)</b> Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.</p>

Fonte: elaborado pela autora com base no texto da BNCC (BRASIL, 2018, p. 491).

<sup>8</sup> As habilidades são identificadas por códigos alfanuméricos. Para o EM, as duas primeiras letras referem-se à etapa correspondente (EM = ensino médio), o par de números seguinte (13) indica que a habilidade pode ser desenvolvida em qualquer ano do EM (do 1º ao 3º ano), a sequência de três letras diz respeito à área de conhecimento a qual a habilidade pertence (LGG = Linguagem e suas tecnologias) e a última sequência de três números indica o número da competência específica em que a habilidade é parte e da habilidade, respectivamente.

No Quadro 1, é possível observar certa preocupação em preparar os estudantes para que sejam capazes de (re)significar informações de maneira crítica e bem posicionada, de forma a refletir e questionar certos discursos, e posteriormente intervir, de acordo com seus interesses pessoais e os interesses locais. Ademais, também propõe um ensino de linguagens que possibilite que os estudantes reconheçam os diferentes tipos de linguagem e como eles operam socialmente. Dessa forma, a proposta da competência 1 seria trabalhar com linguagem de forma a concebê-la respeitando sua essência opaca, que permite infinitas possibilidades de sentidos, a fim de possibilitar que os estudantes sejam capazes de (re)significar diferentes discursos que circulam na esfera social de acordo com suas próprias vivências e interesses, bem como os interesses locais. Nessa perspectiva, a competência 1 abre espaço para um trabalho com a área das linguagens que seja pautado na análise, reflexão e uso da linguagem e seja criticamente orientado.

Já a competência 2 prevê que, a partir da análise e compreensão de “circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos”, os aprendizes serão capazes de perceber “conflitos e relações de poder que caracterizam essas práticas” e “compreender a pluralidade dos discursos e produzi-los de maneira posicionada [...] e também atuar de forma reflexiva, cooperativa e empática, sem preconceitos e buscando estabelecer o diálogo.” (BRASIL, 2018, p. 492).

**Quadro 2:** Competência específica 2 da área de Linguagens e suas Tecnologias.

<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2</b>
Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
Habilidades da Competência específica 2
<b>(EM13LGG201)</b> Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
<b>(EM13LGG202)</b> Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.
<b>(EM13LGG203)</b> Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).
<b>(EM13LGG204)</b> Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas,

corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

Fonte: elaborado pela autora com base no texto da BNCC (BRASIL, 2018, p. 492).

Nas competências 1 e 2, percebe-se que há a tentativa de dar autonomia para o estudante e, como consequência dessa autonomia, espera-se que o estudante seja capaz de reconhecer e analisar diferentes ideologias, preconceitos, visões de mundo, relações de poder, interesses, etc., bem como intervir criticamente e ser agente de mudanças sociais. Ao ler as competências 1 e 2, há uma expectativa de que o ensino-aprendizagem seja pautado pelo respeito pelas diferenças e, mais do que isso, a proteção da diversidade, o que possibilitaria que os estudantes ampliassem seus entendimentos sobre diversos temas e problemas socialmente situados e fossem capazes, sobretudo, de intervir socialmente, o que está diretamente conectado à competência 3.

A competência específica 3 se preocupa em potencializar a autonomia dos aprendizes nas práticas de linguagem, dando a oportunidade para que eles se posicionem ética e criticamente e se pautem no respeito às “diferenças sociais ou individuais”, promovam “os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.” (BRASIL, 2018, p. 493)

**Quadro 3:** Competência específica 3 da área de Linguagens e suas Tecnologias.

<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3</b>
Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
Habilidades da Competência específica 3
<b>(EM13LGG301)</b> Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.
<b>(EM13LGG302)</b> Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.
<b>(EM13LGG303)</b> Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.
<b>(EM13LGG304)</b> Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

**(EM13LGG305)** Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

Fonte: elaborado pela autora com base no texto da BNCC (BRASIL, 2018, p. 493).

Na competência 3, podemos ver mais detalhadamente como o documento prevê essa mudança de atitude do aprendiz para deixar de ser um agente passivo no processo de ensino-aprendizagem e tornar-se um agente ativo e autônomo, capaz de analisar, refletir e transformar espaços sociais. Nessa competência, é previsto que o estudante engaje, individualmente e/ou colaborativamente, em atividades de debate, criação e intervenção que tenham como objetivo possibilitar que esse aprendiz posicione-se criticamente diante de diversos temas e seja capaz de tomar decisões baseadas no bem comum e nos Direitos Humanos. Dessa forma, a expectativa que se tem é a de um ensino-aprendizagem de Linguagens que não reforce discursos chavões e socialmente engessados, mas que permita que os estudantes se desloquem e reflitam sobre como esses discursos circulam socialmente e questionem as relações de poder que contextualizam a força e importância social de certas narrativas em detrimento de outras.

Na competência específica 4, o foco se volta para a promoção de práticas que contribuam para a compreensão do uso de línguas como “fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos.”. Ademais, a competência específica quatro também diz respeito à adequação no uso de línguas por meio de “processos de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos” (BRASIL, 2018, p. 494), ou seja, que possibilite que os estudantes circulem entre diversos contextos diferentes de uso da linguagem sabendo como adequar a diferentes variedades e fazer-se entender em uma multiplicidade de situações e contextos distintos.

**Quadro 4:** Competência específica 4 da área de Linguagens e suas Tecnologias.

<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4</b>
Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
Habilidades da Competência específica 4
<b>(EM13LGG401)</b> Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas

como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

**(EM13LGG402)** Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

**(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.

Fonte: elaborado pela autora com base no texto da BNCC (BRASIL, 2018, p. 494).

Na competência 4, temos habilidades que preveem o trabalho com a língua de forma contextualizada, respeitando sua natureza (geo)política, histórica, cultural, mutável e heterogênea. Portanto espera-se um ensino-aprendizagem que respeite as variedades linguísticas e as diferentes formas de se expressar através da língua, possibilitando, assim, que os estudantes circulem entre os diferentes tipos usos das línguas e saibam adequar práticas linguageiras a depender do contexto no qual diferentes interações se dão.

A competência específica 7 diz respeito às práticas de linguagem no ambiente digital, que é um dos principais vetores das constantes mudanças nas práticas de linguagem em diferentes contextos. Essa competência argumenta que, para além de conhecimento técnico sobre o mundo digital, é preciso também que os aprendizes tenham uma perspectiva crítico-reflexiva, criativa, ética e estética “para selecionar, filtrar, compreender e produzir sentidos, de maneira crítica e criativa, em quaisquer campos da vida social.” (BRASIL, 2018, p. 497)

**Quadro 5:** Competência específica 7 da área de Linguagens e suas Tecnologias.

<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 7</b>
Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.
Habilidades da Competência específica 7
<b>(EM13LGG701)</b> Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
<b>(EM13LGG702)</b> Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.
<b>(EM13LGG703)</b> Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de

produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

**(EM13LGG704)** Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Fonte: elaborado pela autora com base no texto da BNCC (BRASIL, 2018, p. 497).

No que tange à competência 7, espera-se que os estudantes sejam capazes de analisar, avaliar e (re)significar as práticas languageiras que acontecem no mundo digital. Dessa forma, a expectativa é a de que a sala de aula seja um espaço que possibilite que os estudantes explorem o uso de TDCI e sejam capazes de participar de ambientes digitais de forma responsável e ética. Pensando no nosso contexto atual, acredito que essa competência também engloba até certo ponto práticas que colaborem para o letramento digital dos estudantes e o combate à desinformação, preparando os estudantes para refletirem criticamente perante a variedade de conteúdos que estão disponíveis no mundo digital e as formas que essas mudanças digitais incidem no mundo a sua volta.

No que diz respeito à etapa do ensino médio, estes são os pontos trazidos pela BNCC sobre língua inglesa e ensino-aprendizagem de línguas. Nesta seção, tentei resumir o documento trazendo alguns trechos que ilustram os dizeres (re)produzidos sobre ambos os temas. Feitos esses apontamentos sobre a BNCC, partimos agora para uma seção sobre o Programa Nacional do Livro Didático, a fim de descrever como este programa funciona e de que forma ele atua na educação básica.

## **1.2) O livro didático sobre o olhar do PNLD 2021**

No Brasil existe o PNLD, que atualmente<sup>9</sup> é um programa que tem como objetivos avaliar obras didáticas a partir de vários critérios gerais e específicos para cada componente curricular e, após a avaliação, distribuir cópias dos exemplares didáticos aprovados para as instituições públicas brasileiras de ensino básico e também para instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que tenham parceria com o governo brasileiro. Além de obras didáticas, o programa também distribui obras literárias e recursos digitais para discentes, docentes e gestores das instituições.

---

<sup>9</sup> No Brasil, desde o início do século XX já havia registros de programas de distribuição de livros didáticos. Esses programas foram sofrendo alterações ao longo dos anos até que, em 1985, foi nomeado de PNLD, que é o programa vigente de distribuição de materiais e recursos didáticos. Contudo, apenas em 2011 o componente curricular de línguas estrangeiras foi contemplado pelo programa, com a distribuição de livros de inglês e espanhol.

Para receber os materiais distribuídos pelo programa, as escolas precisam optar pela adesão formal ao PNLD e, posteriormente, fazer as escolhas de quais livros didáticos querem receber de acordo com a lista de materiais aprovados pelo programa. A aprovação dos materiais é feita por um processo avaliativo que começa com a publicação de um edital que convida as editoras a submeterem obras para a avaliação. Feitas as submissões das editoras, especialistas das áreas específicas/componentes curriculares previstos pela BNCC formam comissões técnicas e trabalham na avaliação das obras inscritas no edital. Finalmente, a relação de obras aprovadas é divulgada e, após isso, os docentes das instituições se juntam para fazer a seleção dos materiais que querem receber. De forma geral, este é o funcionamento do programa.

Contudo, apesar da base do processo não mudar muito de edição para edição, há a publicação de um edital a cada versão do PNLD, que irá descrever os requisitos obrigatórios para a aprovação das obras didáticas e reforça os compromissos do PNLD com a educação pública. Portanto, como esta pesquisa tem o objetivo de analisar livros didáticos aprovados pelo PNLD de 2021, nosso enfoque será na descrição do edital publicado no ano de 2021.

No que diz respeito especificamente às obras didáticas, o edital do PNLD 2021 previa que todos os materiais promovessem

o desenvolvimento das competências gerais, competências específicas e habilidades definidas pela BNCC, sempre estimulando a autonomia, o protagonismo e a responsabilidade dos estudantes, para que eles sejam capazes de fazer escolhas e tomar decisões em relação a seus projetos presentes e futuros. [...] À luz desses entendimentos, para atender a este edital, as obras inscritas precisam contribuir, decisivamente, para a formação de jovens capazes de construir uma sociedade mais ética, justa, inclusiva, sustentável e solidária. (BRASIL, 2019, p. 50)

Portanto, ambos os documentos estão alinhados no que diz respeito às práticas pedagógicas e crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem, sendo o PNLD 2021 uma das formas de garantir o cumprimento das diretrizes da BNCC. Para garantir que as obras estejam de acordo com esta proposta, o edital elenca um conjunto de critérios eliminatórios comuns que servem para todas as obras submetidas ao programa, independentemente do componente curricular.

2.1.Serão reprovadas as obras didáticas inscritas no PNLD 2021 que não atenderem ao disposto nos seguintes critérios eliminatórios comuns:

a. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação.

- b. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.
- c. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica.
- d. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos.
- e. Adequação e pertinência das orientações prestadas ao professor.
- f. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita.
- g. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico.
- h. Qualidade do texto e adequação temática.
- i. Qualidade dos materiais digitais.
- j. Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). (BRASIL, 2019, p. 50-51)

No que diz respeito ao item A, o edital lista vários documentos legais que devem ser consultados e respeitados na elaboração dos materiais (como a Constituição Federal de 1988; as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB; o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, entre outros).

Para o item B, o edital demanda que as obras didáticas devem colaborar para uma educação que enseje a construção da cidadania e o convívio social. Para isso, as obras devem

- a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de deficiência, religioso, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos.
- b. Estar livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público.
- c. Promover, ao longo da obra, pluralismo de ideias que impeça qualquer forma de doutrinação.
- d. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e indígenas, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social.
- e. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher.
- f. Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar seus saberes, conhecimentos, tradições, organizações, valores e formas de participação social.
- g. Representar a diversidade social, histórica, política, econômica, demográfica e cultural do Brasil com o intuito explícito de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira.
- h. Representar as diferenças sociais, históricas, políticas, econômicas, demográficas e culturais de outros povos e países com o intuito explícito de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira em comparação com o resto do mundo.

- i. Promover, ao longo da obra, práticas (orais e escritas) de argumentação fundamentada em dados científicos a respeito dos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.
- j. Estar isenta de imagens e textos que contenham violência sem a devida justificativa pedagógica (de forma homóloga à isenção de publicidade, de marcas, produtos ou serviços comerciais, sem a devida justificativa pedagógica, conforme disposto no parecer supracitado, CEB no 15/2000). (BRASIL, 2019, p. 52-53)

No que diz respeito ao item C dos critérios eliminatórios comuns, o edital prevê que as obras adotem uma abordagem teórico-metodológica que possibilite o desenvolvimento das competências gerais/específicas e habilidades da BNCC de forma eficiente por estudantes com perfis diferentes, bem como a necessidade de sustentar a abordagem teórico-metodológica escolhida ao longo de toda a obra. O item também prevê que a obra contemple a diversidade dos estudantes, respeitando suas limitações e interesses, promovendo práticas pedagógicas que sejam contextualizadas e articuladas entre si, e possibilitando que eles apliquem os conhecimentos adquiridos na vida cotidiana.

Já o item D reforça o compromisso com o respeito e a valorização científica ao exigir que as obras didáticas estejam alinhadas às conquistas científicas mais recentes e certifiquem-se de que os materiais usados na obra (textos, áudios, exercícios, etc.) estejam corretos e atualizados, estando livres de contradições, erros ou ideias equivocadas. Além disso, este item também prevê que as obras usem uma linguagem que seja atrativa aos jovens, mas que ainda consiga preservar “a riqueza e a precisão conceitual indispensável para o ensino médio”. (BRASIL, 2019, p. 54).

O item E elenca algumas especificações para o manual do professor, reforçando que o manual disponibilize subsídios para que o professor consiga trabalhar com o livro didático em sala e planejar suas aulas. O manual deve descrever a abordagem teórico-metodológica e apresentar formas para usar o material para trabalhar as competências e habilidades da BNCC, bem como oferecer orientações de como promover práticas pedagógicas que ensejem a criticidade e autonomia dos aprendizes

O item F diz respeito a questões mais editoriais e da ordem da apresentação gráfica da obra, dando diretrizes sobre impressão, legendas, imagens, etc., mas também se preocupando em orientar as editoras a elaborarem materiais que retratem a diversidade, tanto na escrita quanto nas imagens.

No item G, o edital dá enfoque aos temas e ideias que são exploradas pelos materiais, reforçando que as obras devem garantir o pluralismo de ideias ao retratar diferentes concepções e crenças sobre diversos tópicos (contanto que o item D seja respeitado e as

informações e fontes sejam confiáveis). Dessa forma, o item também prevê que o material proponha atividades pelas quais os aprendizes possam se deslocar e discutir suas ideias, possibilitando o contato com diferentes perspectivas de mundo e a convivência com a pluralidade.

Já o item I prevê algumas diretrizes para os materiais digitais (coletânea de áudios e videotutorial), no que diz respeito à qualidade visual, qualidade sonora e o uso de múltiplos formatos visuais. Por último, o item J prevê que as obras didáticas incluam pelo menos um Tema Contemporâneo Transversal (TCT) por volume.

Como critérios eliminatórios específicos para obras do componente curricular de língua inglesa, o edital prevê que, além de seguir os critérios eliminatórios comuns, os volumes apresentado pelas editoras devem

1.1.3.1.1. Revisar e consolidar os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos no Ensino Fundamental relacionados à Língua Inglesa.

1.1.3.1.2. Assegurar a efetiva aquisição das competências gerais, competências específicas e habilidades relacionadas à Língua Inglesa, aliado ao desenvolvimento dos níveis A1 e A2 do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (Common European Framework of Reference – CEFR).

1.1.3.1.3. Assegurar o desenvolvimento, do ponto de vista da Língua Inglesa, da análise crítica, criativa e propositiva de temas afeitos aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.

1.1.3.1.4. Assegurar, no volume único, a valorização da prática científica (e da tomada de decisão cientificamente informada), com foco no desenvolvimento de processos de investigação.

1.1.3.1.5. Trabalhar com a Língua Inglesa para resolver problemas na vida cotidiana do estudante, oferecendo sistematicamente subsídios claros e precisos para a tomada de decisão cientificamente informada.

1.1.3.1.6. Explorar os conceitos com encadeamento lógico, sem recorrer, por exemplo, a definições circulares ou confundido tese com hipótese.

1.1.3.1.7. Apresentar, sistematicamente, atividades com estratégias de leitura diversificadas e de produção textual em diferentes gêneros discursivos.

1.1.3.1.8. Trabalhar, de forma sistematizada, com diversos processos cognitivos, tais como: observação, visualização, compreensão, organização, análise, síntese, comunicação de ideias científicas; conferindo especial ênfase à argumentação e aos processos de inferência.

1.1.3.1.9. Trabalhar com a análise de textos das três outras áreas de conhecimento com intuito explícito de subsidiar a aprendizagem do estudante nas outras áreas.

1.1.3.1.10. Garantir o desenvolvimento do pensamento computacional, por meio de diferentes processos cognitivos (analisar, compreender, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções) ao longo do volume. (BRASIL, 2019, p. 77)

O que nos chama mais atenção nesses critérios é o fato de que, pela primeira vez em um edital do PNLD, temos a indicação de que as obras didáticas devem estar alinhadas aos níveis A1 e A2 conforme descritos no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR). Nunca antes do edital de 2021 houve menção ao QECR, sendo esta a primeira vez que se traz a obrigatoriedade das obras se adequarem às descrições de níveis de proficiência presentes no quadro.

O QECR é um padrão reconhecido internacionalmente e muito usado no campo de ensino de línguas, tendo como objetivo descrever as competências que usuários das línguas devem ter ao alcançar certo nível de proficiência. É dividido em três grandes níveis, A (falante básico), B (falante independente) e C (falante proficiente), que são subdivididos formando seis níveis de referência (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

O QECR começou a ser elaborado na Europa por volta da década de 90 com o objetivo de criar uma ferramenta capaz de mensurar a proficiência dos usuários nas diversas línguas presentes no continente. A partir da descrição das competências esperadas para cada um destes níveis, esperava-se padronizar o ensino de línguas na Europa e possibilitar a validação das habilidades linguísticas dos falantes. Portanto, foi uma ferramenta criada para um contexto local específico e agora é amplamente difundida no ensino de línguas no mundo todo.

As descrições dos níveis de proficiência são feitas a partir da noção de proficiência do usuário nativo da língua e preveem como base, majoritariamente, interações com usuários nativos, como podemos ver a seguir nas descrições dos níveis A1 e A2 (que são os níveis que as obras didáticas do PNLD devem se adequar).

**Quadro 6:** Descrição geral dos níveis A1 e A2.

NÍVEL A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pode entender e utilizar expressões familiares do dia a dia, bem como frases básicas direcionadas a satisfazer necessidades concretas.</li> <li>● Pode apresentar-se e responder a perguntas sobre detalhes da sua vida pessoal como, por exemplo: onde vive, pessoas que conhece ou coisas que possui.</li> <li>● <b><u>Pode ainda interagir de maneira simples com nativos</u></b> desde que estes falem pausadamente, de maneira clara e que estejam dispostos a ajudar.</li> </ul>
NÍVEL A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pode entender frases e expressões relacionadas com áreas familiares ao utilizador, como informações pessoais e familiares básicas, compras, geografia local, emprego.</li> <li>● Pode comunicar de maneira simples em situações familiares que requerem troca de informações curtas e precisas.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pode descrever de maneira superficial aspetos sobre os seus conhecimentos, o ambiente onde vive e as necessidades imediatas.</li> </ul>
--	--

Fonte: elaborado pela autora com base na Wikipedia. (Disponível em <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Quadro\\_Europeu\\_Comum\\_de\\_Refer%C3%Aancia\\_para\\_as\\_L%C3%ADnguas](https://pt.wikipedia.org/wiki/Quadro_Europeu_Comum_de_Refer%C3%Aancia_para_as_L%C3%ADnguas)>. Acesso em 07 de abril de 2022.)

Ainda, o QECR também descreve as competências que os falantes devem ter correspondentes a cada habilidade de uso da língua que, no QECR, são divididas entre falar, compreender e escrever, como podemos ver a seguir:

**Quadro 7:** Descrição das competências de cada habilidade do nível A1.

NÍVEL A1	
Compreender	
Compreensão oral	Compreensão escrita
Reconheço palavras e expressões muito básicas que se usam habitualmente, relativas a mim mesmo, à minha família e ao meu ambiente imediato quando se fala devagar e com clareza.	Compreendo palavras e nomes conhecidos e frases muito simples, por exemplo, aquelas em letreiros, cartazes e catálogos.
Falar	
Interação oral	Expressão oral
Posso participar numa conversação de forma simples, sempre que a outra pessoa esteja disposta a repetir o que disse ou a dizê-lo com outras palavras e a uma velocidade mais lenta, e me ajudar a formular o que estou tentando dizer. Eu faço e respondo perguntas simples sobre temas de necessidade imediata ou assuntos muito habituais.	Utilizo expressões e frases simples para descrever o lugar onde vivo e as pessoas que conheço.
Escrever	
Expressão escrita	
Eu sou capaz de escrever postais curtos e simples, por exemplo, para enviar parabéns. Sei preencher formulários com dados pessoais, por exemplo, o meu nome, a minha nacionalidade e a minha morada no formulário de registo do hotel.	

Fonte: elaborado pela autora com base na Wikipedia. (Disponível em <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Quadro\\_Europeu\\_Comum\\_de\\_Refer%C3%Aancia\\_para\\_as\\_L%C3%ADnguas](https://pt.wikipedia.org/wiki/Quadro_Europeu_Comum_de_Refer%C3%Aancia_para_as_L%C3%ADnguas)>. Acesso em 07 de abril de 2022.)

**Quadro 8:** Descrição das competências de cada habilidade do nível A2.

NÍVEL A2
----------

Compreender	
Compreensão oral	Compreensão escrita
Compreendo frases e o vocabulário mais habitual sobre temas de interesse pessoal (informação pessoal e familiar muito básica, compras, local de residência, emprego). Sou capaz de captar a ideia principal de avisos e mensagens breves, claras e simples.	Sou capaz de ler textos muito breves e simples. Sei encontrar informação específica e previsível em escritos simples e quotidianos, como anúncios publicitários, prospectos, menus e horários e compreendo cartas pessoais breves e simples.
Falar	
Interação oral	Expressão oral
Posso comunicar-me em tarefas simples e habituais que requerem um intercâmbio simples e direto de informação sobre atividades e assuntos quotidianos. Sou capaz de realizar intercâmbios sociais muito breves, embora, geralmente, não possa compreender o suficiente para manter a conversa por mim mesmo.	Posso comunicar-me em tarefas simples e habituais que requerem um intercâmbio simples e direto de informação sobre atividades e assuntos quotidianos. Sou capaz de realizar intercâmbios sociais muito breves, embora, geralmente, não possa compreender o suficiente para manter a conversa por mim mesmo.
Escrever	
Expressão escrita	
Sou capaz de escrever notas e mensagens breves e simples relativas às minhas necessidades imediatas. Posso escrever cartas pessoais muito simples, por exemplo agradecendo algo a alguém.	

Fonte: elaborado pela autora com base na Wikipedia. (Disponível em <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Quadro\\_Europeu\\_Comum\\_de\\_Refer%C3%Aancia\\_para\\_as\\_L%C3%ADnguas](https://pt.wikipedia.org/wiki/Quadro_Europeu_Comum_de_Refer%C3%Aancia_para_as_L%C3%ADnguas)>. Acesso em 07 de abril de 2022.)

Além dos critérios avaliativos específicos de cada área, o edital do PNLD delimita os critérios de avaliação mais técnicos e descreve alguns requisitos que precisam estar presentes nos materiais, como, por exemplo, a indicação das competências gerais e específicas, e habilidades que serão trabalhadas nas unidades didáticas (conforme a BNCC), indicação dos objetivos das unidades com suas devidas justificativas, das referências bibliográficas usadas, da abordagem teórico-metodológica que embasa a obra, sendo esta última obrigatória apenas no manual do professor, bem como requisitos sobre o acabamento, formato e embalagem, por exemplo.

Além disso, o edital prevê quais materiais devem compor as obras didáticas a serem distribuídas, por exemplo, no PNLD 2021 estava previsto que, para o componente curricular de LI, obrigatoriamente, fossem distribuídos o livro do estudante e o manual do professor impressos (volume único), bem como material digital do estudante e coletânea de áudios e,

facultativamente, um vídeo tutorial<sup>10</sup> produzido pelas editoras como complemento do manual do professor.

Reforço que, apesar de a BNCC e o edital do PNLD não serem, diretamente, meu objeto de análise (que são os livros didáticos), eles são condições de produção para os livros que analisarei, portanto julgo de extrema importância lançar um olhar mais minucioso para esses documentos, tanto de forma descritiva, como tentei fazer nestas seções, como também por uma perspectiva um pouco mais analítica e reflexiva, a fim de trazer algumas questões que me ocorreram durante a pesquisa.

### **1.3) Para além da superfície textual: uma breve análise das representações presentes na BNCC e no edital do PNLD 2021**

Como discutido antes, a BNCC, de modo geral, traz a língua inglesa como um componente curricular que possibilita que aprendizes se posicionem na sociedade, trabalhem sua criatividade, se comuniquem com pessoas ao redor do mundo e ocupem diferentes lugares discursivos. O discurso sobre o ensino de LI que circula na BNCC, a partir da perspectiva de que o inglês é uma LF, se constrói na tentativa de se distanciar da hegemonia da LI, se distanciando da noção de pertencimento da LI a certas nações e culturas, pela qual nós, falantes não-nativos, estaríamos meramente pegando a língua emprestada.

Contudo, como pode a BNCC ser tão orientada a essa perspectiva de desestrangerização da LI - defendendo ao longo do texto todo que o ILF não pertence a ninguém e deve ser alinhado a uma perspectiva de língua global, pela qual não existem culturas, variações e povos melhores ou piores - e, ao mesmo tempo existir o edital do PNLD 2021 que exige que as obras didáticas de LI se alinhem às propostas da BNCC e também sigam o QECR?

O PNLD 2021 coloca como requisito para as obras didáticas que elas sejam elaboradas para que, ao final do ensino médio, o estudante seja um falante/usuário elementar da língua inglesa, tendo como parâmetro o QECR, o que, a meu ver, rompe com a ideia de um ensino de LI desterritorializado e não-hegemônico, uma vez que o QECR foi elaborado tendo em vista

---

<sup>10</sup> De acordo com o edital do PNLD 2021, os videotutoriais devem ter duração de 5 a 10 minutos e “têm caráter complementar, devendo retomar elementos-chave da obra impressa em linguagem audiovisual de fácil entendimento e que seja atrativa aos professores” (BRASIL, 2019, p. 8). Os vídeos devem abordar os seguintes elementos: (i) a abordagem teórico-metodológica da coleção; (ii) o(s) objetivo(s); (iii) a(s) justificativa(s); (iv) de que forma que a abordagem teórico-metodológica possibilita a articulação do(s) objetivo(s) e justificativa(s) com as competências gerais da BNCC.

os falantes europeus de língua inglesa e a partir de parâmetros possíveis de serem observados nesse contexto específico.

Afinal, o objetivo do QEER é padronizar o ensino de línguas a partir de uma perspectiva europeia de falantes, o que não se aplica ao restante do mundo, uma vez que o contexto local, com todas suas especificações sociais, históricas, econômicas e etc., tem grande impacto no ensino-aprendizagem de línguas (como o próprio texto da BNCC argumenta). Ademais, pensar no ensino-aprendizagem de língua inglesa a partir de níveis pré-estabelecidos que têm como resultado habilidades a serem desenvolvidas que são padronizadas e limitadas não é algo que corrobora as premissas da BNCC sobre autonomia do estudante, conhecimentos locais e respeito das diversidades.

Portanto, vemos que há um certo conflito de ideias entre as proposições da BNCC e os requisitos do PNLD para a avaliação das obras didáticas, o que nos leva a pensar de que forma essas tensões e conflitos se deixam (des)velar nos livros didáticos, que são parte essencial do processo de ensino-aprendizagem no ensino básico e fazem parte de todas as etapas de ensino. Afinal, é no livro didático que esses discursos serão didatizados e colocados em contato com os aprendizes, o que pode colaborar, por exemplo, para a disseminação de visões de mundo e língua que são hegemônicas e excludentes.

Ademais, é através dessa perspectiva desculturalizada, desterritorializada e descentrada de ensino, que a BNCC prevê que os estudantes serão capazes de ampliar as discussões, problematizar e refletir sobre questões que envolvem diversas temáticas, como variedades linguísticas, cultura, relações de poder, etc., uma vez que a LI atua como uma “ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.” (BRASIL, 2018, p. 246).

Assim, percebemos que a BNCC justifica o ensino de LI, pois acredita que ele permite que os estudantes usem “essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem”, explorem “novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações”, exponham “ideias e valores”, argumentem e lidem “com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações”, afirmando que os estudantes, ao estudar a LI, “ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento.” (BRASIL, 2018, p. 485).

Ao desobrigar o ensino de outras línguas estrangeiras, como o espanhol, no ensino básico, a BNCC atua como um documento que promove e incentiva uma perspectiva monolinguista dentro das escolas, fazendo com que outras línguas estrangeiras sejam silenciadas e colocadas de lado, ao trazer o inglês como a única língua estrangeira obrigatória

no currículo. Afinal, ao fazer com que a oferta de outras línguas estrangeiras não seja obrigatória, o próprio documento não tem a obrigação de estabelecer diretrizes para o ensino de outras línguas estrangeiras, trabalhando, assim, para a deslegitimação do ensino de outras línguas estrangeiras.

Além disso, tal decisão interfere não só na falta de parâmetros para o ensino de de outras línguas, mas também com o acesso a materiais didáticos para outras línguas que não sejam o inglês, por exemplo, uma vez que a avaliação e distribuição gratuita de livros didáticos pelo PNLD acontece apenas para os componentes curriculares obrigatórios da BNCC. Ou seja, mesmo se uma instituição decidisse oferecer outra língua estrangeira além do inglês, ela teria que lidar com a falta de distribuição de materiais para esses componentes curriculares não obrigatórios.

Dessa forma, a decisão de tornar a LI a única língua estrangeira obrigatória no currículo

reforça o *status quo* da língua inglesa ao reconhecê-la como única possibilidade de favorecimento à interculturalidade, ao respeito às diferenças, à reflexão crítica sobre os distintos modos de ver e analisar o(s) outro(s), a si mesmo (BRASIL, 2018) e “o mundo social cada vez mais globalizado e plural em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias”(BRASIL, 2018, p. 241-242). (LOPES; GREGOLIN, 2020, p. 306)

Além disso, essa reforma curricular também interfere diretamente nas contratações e demissões de profissionais da área de ensino de línguas estrangeiras. Afinal, a partir do momento que não há mais a obrigatoriedade da oferta de outras línguas, não há a necessidade de manter professores de línguas estrangeiras que não sejam o inglês, o que trabalha para uma redução de custo para os empresários que têm negócios no ramo da educação e, conseqüentemente, também pode, futuramente, tirar do governo a obrigação de abrir novos cargos públicos para a educação básica para professores de outras línguas estrangeiras.

Feitas estas considerações, acho prudente colocar algumas questões que me interpelam durante a escrita deste trabalho, reforçando que não é meu objetivo respondê-las, afinal não procuro nesta dissertação julgar certos e errados ou propor uma solução para as questões, mas sim tratar desses temas com certa sensibilidade, lançando um olhar para os conflitos que se deixam (des)velar.

Por exemplo, como pode o PNLD 2021 ter como base as propostas da BNCC - que asseguram um ensino-aprendizagem que respeita a diversidade linguística a partir de uma

noção de ILF como língua sem dono e respeita o conhecimento e interesses locais - e ao mesmo tempo exigir que as obras didáticas para o componente curricular de LI se adequem a padrões europeus de ensino de língua? Como pode a BNCC trabalhar para a não-perpetuação de discursos hegemônicos sendo que ela surge a partir de uma lei que tira a obrigatoriedade de oferta de outras línguas e instaura o inglês como única língua de oferta obrigatória no ensino básico? Considerando que o Brasil está localizado na América do Sul e rodeado de países cuja língua oficial é o espanhol, o que significa, de fato, tirar a obrigatoriedade do espanhol do ensino básico e consolidar o inglês como única língua estrangeira obrigatória? De que forma esse discurso anti-hegemônico e que respeita e celebra a diversidade, aliado ao discurso que reforça a necessidade de dar autonomia aos aprendizes, consegue se sustentar uma vez que a escolha limitada que os estudantes tinham sobre qual língua estudar agora é totalmente inexistente?

Sendo assim, nos interessa observar esses tipos de tensões e conflitos nos livros didáticos, porque acreditamos que, mesmo estes documentos sendo escritos com muito cuidado e a partir de uma perspectiva que tenta romper com discursos dominantes, isso se faz de forma conflituosa porque são diversas vozes que aparecem tanto na BNCC quanto no PNLD que se (des)encontram.

Na próxima seção, falaremos sobre o *corpus* desta pesquisa e os gestos de análise, tentando traçar o percurso teórico-metodológico que seguimos na seleção e análise do *corpus*, de forma a descrever este percurso e explicar de que forma nosso olhar dá para nosso *corpus*.

## CAPÍTULO 2

### INTERSEÇÕES ENTRE ADD, ADF E ENSINO-APRENDIZAGEM

O *corpus* desta pesquisa consiste em cinco unidades selecionadas de diferentes LD aprovados pelo PNLD 2021. Uma vez que o objetivo é investigar as representações sobre LI e ensino-aprendizagem, selecionei as unidades a partir deste recorte temático, portanto serão analisadas unidades que, de alguma forma, tratam a LI e/ou o ensino-aprendizagem como temáticas da unidade.

Para isso, na primeira seção deste capítulo serão explorados alguns conceitos da Análise do Discurso (AD), em específico da Análise Dialógica do Discurso (ADD) e da Análise do Discurso Francesa (ADF), que colaboraram para a análise do *corpus* desta pesquisa. A análise do corpus será feita a partir da articulação dos estudos da ADD e da ADF porque acreditamos que, apesar de serem vertentes diferentes e singulares na AD, ambas compartilham de confluências teóricas que irão nos auxiliar nas análises. Sob a luz da ADD e da ADF, discutiremos neste capítulo alguns conceitos que nos levam a entender que os LD são produtos sociais que, assim como qualquer outro produto social, é carregado de diversos discursos que os constituem. Portanto, não é o objetivo deste capítulo esgotar a teoria da AD, mas sim trazer alguns conceitos-chave que guiaram as análises.

Na segunda seção, discutimos as possíveis contribuições da AD para o ensino-aprendizagem de línguas, no contexto do ensino médio.

#### **2.1) Discurso, sentido e sujeito à luz da ADD e da ADF**

Nesta seção, trabalhamos para uma articulação entre alguns conceitos e noções discutidas ao longo dos anos por estudiosos da ADD e ADF que balizam a análise do *corpus* da pesquisa. Apesar de a ADF e a ADD terem alguns pontos de divergência, acreditamos que o diálogo entre ambas as vertentes se faz possível, por isso a importância desta seção para que possamos compartilhar nossas leituras sobre essas noções e conceitos dessas duas vertentes da AD, de forma a direcioná-las para que possam contribuir com o cumprimento dos objetivos deste trabalho.

Tanto os estudos da ADD quanto os estudos da ADF retomam as literaturas da Linguística estrutural de Saussure na tentativa de problematizar e discutir sobre seu objeto de estudo, a língua enquanto sistema abstrato e formal, e propor o estudo do discurso (GUILHERME, 2013). Ambas as vertentes da AD se distanciam dessa ideia de língua

proposta pela Linguística estrutural e estudam “a língua como um sistema organizado que já prevê a possibilidade de deslizamentos e a língua como uma instituição social” (GUILHERME, 2013, p. 262), tendo como objeto de estudo o discurso.

Em um primeiro momento, é importante tentar definir o que chamamos por **discurso**. Nas literaturas, não existe uma definição universal de discurso, apesar de haver diversas tentativas - que variam de acordo com a perspectiva teórica pela qual se estuda discurso. Portanto, passamos a discutir nossa tomada de posição acerca da noção de discurso à luz da AD.

Segundo Orlandi (1999), a palavra discurso já traz essa “ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento” (ORLANDI, 1999, p. 15), sendo assim, o discurso é onde a linguagem acontece, é a prática da linguagem, é a palavra em movimento. Na AD, não nos interessa trabalhar com a língua como um fim em si mesma ou enquanto um sistema abstrato, porque os estudos em AD buscam, dentro das possibilidades, entender as formas que a linguagem se relaciona com a exterioridade e é no discurso que podemos observar como essas relações se constroem (ORLANDI, 1999). Ou seja, o interior, a palavra, e o exterior, as condições externas, são partes constitutivas do discurso, pois são o que governam as infinitas possibilidades de sentido, o que faz com o que o processo de atividade da linguagem não tenha início ou fim, mas seja um processo constante e ininterrupto (BAKHTIN, 2006).

Desse modo, na AD nos preocupamos em nos distanciar daquele esquema elementar de comunicação (composto por emissor, receptor, código, referente e mensagem), que representa sujeitos como agentes passivos ou ativos no uso da língua(gem). Ao argumentar sobre o esquema elementar de comunicação e os papéis desempenhados pelos sujeitos e pela linguagem nesse esquema, Orlandi aponta para o fato de que

para a Análise do discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. (ORLANDI, 1999, p. 21).

Na AD, entendemos que não cabe falar sobre linguagem como se ela fosse transparente e pudesse ser representada através desses esquemas, porque o discurso, enquanto mediação entre a linguagem, o homem e a sua realidade social e natural, é o lugar onde

processos tenso-conflitivos ocorrem e esse modelo de esquema elementar de comunicação não consegue representar a complexidade dessas interações.

Além disso, também nos incomoda essa noção de passividade atrelada ao ouvinte/leitor nesses esquemas. É muito comum vermos as habilidades de compreensão oral e escrita sendo tratadas como habilidades passivas, quando na verdade essas requerem o mesmo grau de participação dos interlocutores quanto às habilidades de produção oral e escrita que são popularmente conhecidas como habilidades ativas.

Bakhtin (2006), ao discutir a noção de interlocutor e a questão da passividade no uso da linguagem, argumenta que, se o sujeito fosse realmente passivo, ele não seria capaz de produzir nenhum tipo de atividade responsiva (entender, ressignificar, aprender, ensinar, etc), afirmando, assim, que não existe compreensão passiva, uma vez que espera-se uma resposta do interlocutor, seja ela qual for. Para nós, o uso da língua está sempre repleto de responsividade<sup>11</sup>, até porque só há concretização da linguagem quando há atividade responsiva, seja ela de qualquer nível, pois a significação da palavra é resultado da interação entre interlocutores e só se realiza através da compreensão (BAKHTIN, 2006).

Sendo assim, nos distanciamos dessa noção de passividade no que diz respeito ao uso da língua porque não nos conformamos com esse status de interlocutor passivo, seja qual for a posição que o sujeito ocupe em uma interação verbal. O ouvinte ou leitor, assim como o falante ou escritor, sempre está em uma posição ativa, que exige que esse sujeito se distancie ou aproxime do que está sendo dito e que ele tenha gestos de respostas que tornem possível tanto a permanência quanto a transformação de si mesmo e da sua realidade.

Nesse sentido, este trabalho procura usar dessas contribuições da AD que vão de encontro a essa noção de passividade para investigar de que forma os livros didáticos contribuem para a formação de sujeitos responsivos, de que maneiras as atividades propostas por esses materiais ensejam a criticidade dos estudantes e possibilitam que esses sujeitos aproximem-se ou distanciem-se de certos discursos sobre LI e ensino-aprendizagem que estão presentes nesses materiais.

Ao rejeitar esse sistema abstrato de envio e recepção de mensagem como representação da língua, a ADD e a ADF põem em xeque a noção de língua como transparente, imutável e autorregulada, como é entendida na linguística estruturalista, dando

---

<sup>11</sup> Responsividade, ou “atividade responsiva”, é o que entendemos pela tomada de posição que o interlocutor tem ao ser exposto a enunciados, é a atitude de (re)significar aquilo que está sendo dito (e o que não está sendo dito também), é o gesto de resposta, de aproximação ou distanciamento, ao que está sendo dito (DI FANTI, 2003). Ou seja, a atividade responsiva seria a forma que (re)significamos a palavra, que tem um sentido provisório e condicionado ao momento e às condições de produção dadas, portanto não é da ordem do consciente, mas sim do inconsciente, do que está esquecido.

lugar a uma perspectiva que considera que a linguagem resulta dos processos de significação dos sujeitos, o que faz com que ela seja opaca, mutável e não tenha fim nela mesma. Ou seja, o discurso só significa e é possível porque ele está situado social e historicamente, sendo, então, impossível desvinculá-lo da sua exterioridade, pois ela também é constitutiva das possibilidades de sentido produzidas por diferentes discursos.

Na AD trabalhamos com a ideia de que o discurso se dá pelo diálogo entre diferentes discursos, pela relação entre a língua, a ideologia, a história e os sentidos. Sendo assim, a teia do discurso se tece sendo atravessada por discursos outros que possibilitam que ele exista, sendo ao mesmo tempo único e irrepitível, mas jamais original, primitivo. Em outras palavras, o sujeito, apesar de dizer algo que nunca foi dito, considerando todas as condições de produção as quais ele está submetido, não é o dono, o criador, a fonte do seu dizer, uma vez que a palavra já carrega sentidos outros que já foram ditos antes e é justamente por isso que ela faz sentido.

Nessa abordagem dialógica de entendimento da língua, os **sentidos** são projetados como efeitos, nunca são únicos, esgotáveis ou irredutíveis a uma só possibilidade, mesmo que haja às vezes alguns sentidos predominantes. Sendo assim, o discurso só significa porque existe em um tempo-espaço e é atravessado por discursos outros que possibilitam que ele se construa e seja (re)significado conforme as condições de produção dadas nesse momento da enunciação.

Juntamente com os sentidos, o **sujeito**, por não ser a fonte do seu dizer, também se constitui ideologicamente e discursivamente nessa relação com o Outro, podendo ocupar diversos lugares discursivos a depender das condições dos processos interlocutivos (DI FANTI, 2003). É pelo discurso, pela linguagem e pelo Outro, nesse jogo dialógico, que contamos histórias e, na tentativa de fazer sentido, nos constituímos enquanto indivíduos sociais.

Di Fanti (2003) argumenta que esse princípio social e dialógico da linguagem, que na ADD chamamos de “**dialogismo**”, é constituído “por uma abordagem social que lhe é própria, um compartilhar com o outro que exclui qualquer possibilidade de abordagem individualista, pois se instaura na língua como um processo interacional, realizado na enunciação” (p. 98), afinal os "sujeitos e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais na relação com o outro, em uma determinada esfera de atividade humana." (p. 98). Considerar esse princípio dialógico da linguagem “é, por um lado, descartar qualquer possibilidade de limitação e redução de sentidos, e, por outro, preservar as ressonâncias de outros ditos, já-ditos e/ou não ditos na linguagem” (DI FANTI, 2003, p. 98).

Sendo assim, entendemos que o uso da linguagem existe no encontro e conflito entre o eu e o Outro e que o dizer está sujeito às **condições de produção**, que possibilitam múltiplos sentidos diferentes para o “mesmo” dizer. As condições de produção, no jogo do discurso, representam o contexto sócio-histórico, ideológico, econômico, etc. que o discurso se dá e é por causa das condições de produção que enunciamos da forma que enunciamos. Se as condições de produção fossem outras, enunciaríamos de outra forma.

Na ADF, essas noções do dialogismo Bakhtiniano se assemelham ao que chamamos de “**interdiscurso**” (ou “**memória discursiva**”) que é “aquilo que fala antes, em outro lugar” é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 1999, p. 31). O interdiscurso mobiliza vozes que transformam e (re)significam a forma que o sujeito significa, ele é o que “vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos por outros dizeres” (ORLANDI, 1999, p. 32), que foge do controle e (se) constitui (n)o sujeito.

O interdiscurso, que é o já-dito, em que se manifesta tudo aquilo que já foi dito - e esquecido - e que nos interpela de alguma forma, se manifesta através do **intradiscurso**, que seria o fio do discurso, a formulação do que estamos dizendo - que é singular e irrepitível, mas nunca original, em um momento e condições de produção dadas. Por ser atravessado pelo interdiscurso, o intradiscurso é da ordem do descontrolado e da falha, pois apesar de ser a formulação do que vai ser dito, o que envolve a escolha de palavras, a organização semântica, etc., o dizer não é individual e as palavras não pertencem a nós, portanto não temos controle ou acesso “sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem” em nós. (ORLANDI, 1999, p. 30).

Por isso, não interessa ao analista do discurso entender “o que” o texto significa, porque “o que” o texto significa é da ordem ou da (i) **inteligibilidade**, que refere-se ao sentido posto à língua, basta saber a língua que é possível entender o que o texto significa; ou da (ii) **interpretação**, que se refere ao sentido posto em relação ao co-texto (o restante do texto) e o contexto imediato, em que é possível identificar os elementos e sujeitos de um texto e interpretá-lo com fim em si mesmo. O que o analista quer entender é “como” o texto significa, que já é da ordem da **compreensão**, “saber como as interpretações funcionam”, indo de dentro para fora e de fora para dentro, para além do texto, se alojando no discurso. De acordo com Orlandi (1999), “a compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem.” (p. 24)

A linguagem é o palco da vida, dos conflitos e das tensões ideológicas, é onde os sentidos escapam e deslizam, ela se materializa no discurso onde é atravessada por diversas vozes que a (re)significam. Portanto, os sentidos nunca são transparentes pois existem nas relações de transferência e acontecem no seu lugar histórico provisório, que chamamos de “**formações discursivas**” (ORLANDI, 2005). Uma formação discursiva seria onde discurso e ideologia se articulam, o que resulta em diferentes discursos que podem se aproximar ou se distanciar, se complementar ou se contradizer (MUSSALIM, 2001). A formação discursiva é o lugar que condiciona um discurso outro, é onde as condições de produção estão dadas e, portanto, determina o que pode e não pode ser dito, o que deve e não deve ser dito, e é a partir das formações discursivas que a linguagem significa (PÊCHEUX, 2014). Sendo assim, efeitos de sentido diferentes são possíveis dependendo da formação discursiva que o sujeito se inscreve, afinal

O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. (ORLANDI, 1999, p. 43)

As formações discursivas por sua vez compõem o que chamamos de “**formações ideológicas**”, que constituem um conjunto de representações e atitudes que espelham as ideologias conflitantes dos sujeitos e as marcas da historicidade que os atravessam, sendo um conceito bem próximo do de condições de produção. Sendo assim, o processo de (re)significação de um texto se faz, primariamente, a partir das condições sócio-históricas dadas, não sendo somente a intenção determinante do dizer, mas sim “uma articulação entre intenção e convenções sociais”. (ORLANDI, 1987, p. 27). No que diz respeito às condições sociais dos sujeitos, Guilherme (2013) argumenta que

Para Bakhtin/Volochinov, o social envolve a natureza das relações dialógicas que os indivíduos exercem entre si enquanto auditório social e enquanto parceiros de uma interação verbal. Para Pêcheux, o social diz respeito ao lugar social que o sujeito ocupa via sua inscrição em uma formação social que o insere em uma ou mais formações discursivas que, por sua vez, os interpela por meio de uma formação ideológica que o permite inserir em uma diversidade de formações imaginárias. (GUILHERME, 2013, p. 267)

Ou seja, os sujeitos, por serem situados social e historicamente, assim como os sentidos também têm lugares provisórios e, a depender das condições de produção, se deslocam e ocupam outros lugares, (re)significando os sentidos a partir das novas posições

discursivas que ocupam. Por isso na AD, discutimos os acontecimentos discursivos como **processos parafrásticos** e **polissêmicos**, em que de um lado há um frequente retorno ao que já foi dito para dizê-lo de outra forma (paráfrase) e do outro lado há uma força que rompe com a tentativa de sedimentar o texto, fazendo com que ele esteja sempre em constante (trans)formação (polissemia). Portanto o discurso não é uma transmissão de mensagens, mas um constante processo dialógico, parafrástico e polissêmico de (re)construção de sentidos (ORLANDI, 1987).

[...], podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (ORLANDI, 1999, p. 40)

Ou seja, a língua estão imbricadas (BAKHTIN, 2006) e estamos sempre sujeitos ao Outro e às relações que temos com a nossa exterioridade, que é o que nos permite enunciar, porque a “palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.” (BAKHTIN, 2006, p. 115)

Um discurso não existe sem outros discursos, assim como sujeitos não enunciam para si mesmos, mas para outros sujeitos, sempre em uma relação de troca, alteridade e incompletude. Troca porque falamos na intenção de sermos ouvidos, na intenção de obter algum tipo de resposta dos nossos interlocutores. **Alteridade** porque entendemos que o sujeito se constitui nessa relação com o Outro e depende do Outro para existir, não sendo um sujeito centrado em si, mas sim um sujeito que existe porque se relaciona com Outros, sendo esse próprio sujeito o Outro, uma vez que está permanentemente em uma relação com a exterioridade que lhe é determinante. Por fim, **incompletude** porque a língua não é transparente e, por isso, sua essência é caracterizada pela falta e pela opacidade, somos movidos pela inexatidão e pela falta, pois se fôssemos completos nossa existência não significaria nada e provavelmente não teríamos nada para enunciar, já que tudo estaria posto.

Dessa forma, na leitura discursiva não interessa ao analista do discurso trabalhar com o texto na sua superficialidade, mas sim com o texto enquanto uma produção sócio-histórica que tem ali na sua materialidade diversas vozes outras que são de interesse do analista do discurso identificar, afinal, “a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 1999, p. 25).

Afinal, para a AD, o discurso é concebido na sua **discursividade**, que é o seu percurso sócio-histórico-cultural e ideológico, e não na superficialidade do texto, então a análise do discurso “não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado” (ORLANDI, 1999, p. 17), mas busca entender o processo discursivo daquele texto, que são as marcas da história, da sociedade e da ideologia que, quase em sua totalidade, estão alojadas no inconsciente dos sujeitos, fora de alcance e impossíveis de serem controladas. Afinal, “palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós.” (ORLANDI, 1999, p. 18) e é nas interações que isso escapa.

É nessa materialidade discursiva, que é o texto, que o outro vem à tona e é pelo outro, pelas memórias discursivas que ressoam no texto, que o analista do discurso vai tentar mapear os efeitos de sentido daquele texto e identificar as diferentes vozes que o constituem. A forma como os discursos se constituem não tem a ver apenas com o outro da História, mas também com o outro, nosso interlocutor, porque nesse jogo de tensão e conflitos, o nosso dizer também é determinado pelo discurso-resposta do interlocutor, que nós antecipamos, então o outro (aquele que não sou eu, mas que me constitui), nesse movimento dialógico, nos atravessa porque “apresenta-se em diferentes graus de presença no enunciado, às vezes é visível, às vezes está escondido, mas sempre está lá; constitui um princípio alteritário.” (DI FANTI, 2003, p. 98)

Por isso, nesta pesquisa, escolhemos trabalhar alinhados a uma perspectiva enunciativo-discursiva de língua e ensino, porque acreditamos que o livro didático, enquanto objeto situado social, ideológica e historicamente, é atravessado por diversos interdiscursos que se materializam no intradiscorso. O livro didático é atravessado pelos seus autores, pelas diretrizes da BNCC, pelo edital do PNLD 2021, pela forma que os temas e objetos tratados nos livros são vistos socialmente, entre muitas outras coisas, e todas estas coisas também têm seus atravessamentos com outros discursos que as constituem, portanto na teia do discurso não há como dissociar o que vem pela História e pela historicidade. São diversas vozes que constituem esses materiais e que são representadas de alguma forma nas propostas dos LD e nosso interesse está justamente em entender como essa teia de vozes se constrói e como isso se desdobra nesses materiais.

Considerando essas ideias sobre sujeito, sentido e discurso e a forma com que elas se relacionam, situo o que chamamos de “**representações discursivas**”, a partir da noção pecheutiana de formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997), que seriam as imagens que constituem nosso saber sobre o lugar do outro e sobre nosso próprio lugar e que deixam

desvelar o imaginário que temos sobre nós mesmos e sobre o outro. Nas palavras de Pêcheux (1997), as formações imaginárias “designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (p. 82). Essas representações são construídas histórica-social e ideologicamente e escapam do nosso controle, portanto é parte do trabalho inconsciente que nos constitui enquanto seres situados historicamente.

Neste trabalho, iremos focar nas representações discursivas dos LD acerca da LI e ensino-aprendizagem, a fim de investigar quais são as imagens presentes nos materiais acerca desses temas. Como já dito antes, entendemos que os LD ocupam um lugar de muita importância na educação básica, já que estão presentes na maioria das salas de aula, e, assim como qualquer produto social, carregam diversos discursos.

Portanto, acreditamos ser essencial discutir sobre os discursos que estão sendo representados nesses materiais e de que forma isso reverbera na sala de aula. Sendo assim, partimos no pressuposto de que a análise dessas representações discursivas contribuem para o nosso entendimento acerca do que está por trás da superfície dos LD, nos permitindo “questionar os sentidos que se cristalizam e se naturalizam, assumindo efeito de verdade e impondo, desse modo, lugares sócio-históricos” (BRITO; GUILHERME, 2017, p. 118). Afinal, o livro didático não irá sumir das escolas - e nem deve, até porque tem um papel essencial na democratização do ensino e atua como um recurso didático importante para os educadores, portanto cabe a nós, professores, lançarmos um olhar mais crítico e analítico para esses materiais a fim de identificar e questionar discursos excludentes, conservadores e neoliberais ao invés de ajudar a cristalizá-los e naturalizá-los.

Portanto, a AD nos possibilita um novo olhar para o LD, um olhar que vá além do que está explicitamente dito nestes materiais e busque os não-ditos e os já-ditos por nós e por tantos outros ao longo da História. Neste trabalho, nossa proposta é articular os conceitos da ADF e ADD, em diálogo com as discussões da LA sobre ensino-aprendizagem e material didático, para investigar como essas representações funcionam no jogo do discurso e contribuem para a construção de sentidos predominantes nos materiais.

Antes de partirmos para as análises, faremos algumas considerações sobre o ensino de línguas a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva de ensino-aprendizagem na próxima seção. A fim de lançar um olhar para as contribuições que a AD faz para o ensino de línguas, apontando para uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem como alternativa às práticas pedagógicas sedimentadas no sistema de ensino.

## 2.2) A Ensinância de LI: uma possibilidade enunciativo-discursiva de ensino

Em um primeiro momento, acreditamos ser importante explicar a escolha da palavra “Ensinância” ao invés de ensino. A ideia de Ensinância se dá a partir de “uma perspectiva dialógica de negociação de sentidos nas trocas languageiras” (SANTOS, 2006, p. 25) pela qual “o sujeito parte de um sistema de significações, até então tido como empírico, rumo a significações outras” e os “sentidos passam a se constituir em um conjunto de contextos outros em que as significações subvertem contrastes na percepção/atribuição de sentidos pelos sujeitos.” (SANTOS, 2006, p. 27)

Contudo, o que vemos nas escolas hoje é a predominância de um discurso pedagógico (DP) que se caracteriza como discurso autoritário<sup>12</sup>, definido como

um discurso neutro que transmite informação (teórico ou científico), isto é, caracterizar-se-ia pela ausência de problemas de enunciação: não teria sujeito na medida em que qualquer um (dentro das regras do jogo evidentemente) poderia ser seu sujeito (credibilidade da ciência), e onde existiria a distância máxima entre emissor e receptor (não haveria tensão portanto), tendo como marca a nominalização e como frase de base a frase com o verbo ser (definições). Do ponto de vista de seu referente, o DP seria puramente cognitivo, informacional. (ORLANDI, 1987, p. 29)

Em outras palavras, o DP se dá no jogo das relações de poder, hierarquicamente, em que o professor (emissor) detém o controle sobre o referente (o objeto de estudo), sendo o único responsável (idealmente falando) pelo processo de significação daquilo que está sendo ensinado, e o aprendiz (receptor) tem um papel distante e passivo, que não (re)significa sentidos, só se apropria deles.

No DP, idealmente o professor é quem ocupa esse papel possuidor do conhecimento (referente), portanto o saber só é legítimo se vier do professor, pois o professor, ao dizer/saber sobre o objeto de estudo (no DP “dizer” e “saber” são equivalentes), autoriza o aprendiz a dizer que também sabe, uma vez que ele aprendeu sobre o referente com o seu professor.

---

<sup>12</sup> Orlandi (1987) faz a diferenciação entre discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário, usando como critério base o objeto do discurso (referente) e os interlocutores (participantes do discurso). A autora caracteriza esses três discursos da seguinte maneira: “o discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamamos de *polissemia aberta* (o exagero é o *non-sense*). O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma *direção*, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na *polissemia controlada* (o exagero é a injúria). No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida* (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem.” (ORLANDI, 1987, p. 15-16 - grifos da autora)

Usa-se a palavra “idealmente” porque dadas as premissas do DP, este seria o contexto ideal de funcionamento das interações entre conhecimento, professor e aprendiz, contudo acreditamos que essa organização se dá do lugar das formações imaginárias, pois são representações que tem-se do que é o professor, o aprendiz e o objeto de estudo e qual o papel de cada um destes elementos no ensino-aprendizagem.

Orlandi (1987) chama a atenção para essa distância da imagem ideal e o que é, de fato, real, argumentando que essa distância é preenchida por presunções que são feitas “dentro de uma ordem social dada com seus respectivos valores” e provocam, por sua vez, “um deslocamento tal que se perdem de vista os elementos reais do processo de ensino e aprendizagem.” (p. 21). Ou seja, transitar por essa linha tênue que é a imagem do ideal e do real é uma tarefa árdua e que, muitas vezes, faz com que o real seja transformado pelo nosso imaginário, causando, assim, uma confusão (ou inversão) de papéis e valores que é ideologicamente orientada.

Podemos citar, por exemplo, o material didático, que tem esse caráter de mediação e cuja função sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa, então, não é saber utilizar o material didático *para algo*. Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é *saber o material didático* (como preencher espaços, fazer cruzinhas, ordenar sequências, etc.). A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular. (ORLANDI, 1987, p. 22 - grifos da autora)

É importante falarmos sobre isso uma vez que acreditamos ser urgente uma transformação na forma que se ensina línguas e se entende o ensino-aprendizagem de línguas. Nesta imagem ideal, tratar o aprendiz como quem não sabe e o professor como quem domina o conhecimento legitimado pelo sistema de ensino é ignorar que os estudantes carregam experiências e conhecimentos que, nem sempre, são legítimos na escola, conhecimentos que foram (re)significados a partir da construção social daquele sujeito, que é algo que está em constante crescimento e (trans)formação.

Ademais, tratar o professor como detentor do saber faz com que docentes carreguem o peso de ter que saber tudo sobre um referente, coloca no professor a obrigação de dominar cada área do conhecimento do seu referente, pois ele é o único sujeito legítimo para fazê-lo. Dessa forma, o professor tenta apropriar-se de todo o conhecimento científico possível, quando na verdade o seu papel na sala de aula é de mediação e não de transmissão de conteúdo, o professor deve usar os recursos pedagógicos, aliados às suas práticas

pedagógicas, para mediar a interação entre aprendiz e conhecimento. Não é o professor que vai transmitir todo o saber para o estudante que, por sua vez, vai absorver todo conhecimento, tal qual uma esponja.

Assim, vislumbramos a Ensinância como uma possibilidade de subverter este DP que circula no sistema de ensino, uma tentativa de consolidar uma postura discursiva onde o professor, ao se identificar com o lugar de sujeito-ensinante<sup>13</sup>, direciona suas práticas pedagógicas para os processos identificatórios dos aprendizes, possibilitando que esses indivíduos se inscrevam no lugar de sujeitos-aprendentes e tomem posições por meio da interpelação.

Nessa perspectiva, distancia-se da ideia de que o aprendiz ocupa um papel passivo no processo de ensino-aprendizagem enquanto o professor ocupa um papel ativo, de quem detém o conhecimento. No movimento da Ensinância, sujeitos-ensinantes e sujeitos-aprendentes são indivíduos que já são carregados ideologicamente, que já têm suas histórias, desejos, percepções e motivações. Nesse sentido, a sala de aula, no sentido mais amplo da expressão, serviria como o ponto de partida para a (re)significação, (re)construção e (trans)formação do conhecimento, que tem em sua essência o conflito e a tensão.

É muito comum na sala de aula de línguas, por exemplo, tratar das habilidades de compreensão (leitura e escuta) como habilidades passivas, ao passo que as habilidades de produção (escrita e fala) são habilidades ativas. Esse tipo de equívoco surge porque para muitos é necessário que o conhecimento esteja presente de forma visível a olho nu, porque se não é visível, não existe. Então, nessa perspectiva, quando o estudante fala ou escreve em inglês é possível mensurar e legitimar seu conhecimento, mas quando ele lê ou ouve, por não serem processos visíveis do ponto de vista de quem observa, há uma deslegitimação do processo cognitivo que há nessas interações. Por isso é tão difícil pensar em Ensinância, em discursividade, em negociação de sentidos, etc. dentro dessas salas de aulas de LI, afinal, quando pensamos no ensino de línguas, a partir de uma perspectiva dialógica, o que é invisível aos olhos ocupa muitos espaços.

---

<sup>13</sup> Para Santos (2006), o professor se posiciona como sujeito-ensinante quando assume a responsabilidade de transportar “os efeitos de sentido cotidiano para as significações de um saber formal que se traduzirá em experiências outras, nessa alteridade tensiva da aprendência.” (p. 27). Ou seja, o professor assume uma postura de levar o conhecimento para a sala de aula não como um saber posto, mas que, ao ser estudado, ganhará (re)significações outras a partir das contribuições dos aprendizes e fará sentido de forma diferente para cada sujeito-aprendente (que neste contexto é “um sujeito do desejo pelo conhecimento, pela construção de sentidos outros a partir desse conhecimento, pelo gozo de facilitar experiências de construção/atribuição de sentidos na instauração de saberes”, vivendo o “eterno conflito de incompletude de significação acerca de suas ações de ensinância.” (p. 29)

Há uma noção de que a aprendizagem está muito ligada à produtividade do aprendiz. O estudante só está efetivamente aprendendo quando seu caderno está cheio de anotações, quando há muitas tarefas, muitas notas boas e muitas produções (de texto, exercícios, etc.). Tudo aquilo que é invisível aos olhos que acontece no processo de Ensino não tem legitimidade, porque nem sempre é algo que se torna físico. Contudo, acreditamos que o processo de Ensino possa ser uma possibilidade para a criação de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo para os aprendizes e educadores.

Por isso, ressaltamos a importância de um processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa que seja balizado pelo diálogo, pelas negociações de sentido, de forma a possibilitar que esses sujeitos-aprendentes possam ser interpelados a (re)construírem sentidos. Acreditamos que os estudos da AD possam ajudar sujeitos-ensinantes a direcionarem suas práticas rumo a essas mudanças. Afinal, é impossível pensar em ensino de línguas sem pensar em discurso, uma vez que a linguagem é um acontecimento que ultrapassa qualquer visão instrumentalista, ensinar língua é um campo de batalha (um "palco de conflitos", como diz Bakhtin), permeado por relações de poder, efeitos de sentido e subjetividade.

Precisamos buscar “um distanciamento do paradigma estrutural chomskiano (o questionamento do conceito de falante ideal) e do modelo autônomo e transparente de linguagem para se pensá-la como prática social.” (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 21), porque, a partir do distanciamento dessas ideias de uma língua transparente, podemos nos aproximar da realidade dos aprendizes e do mundo.

Apesar de ambas, ADD e ADF, essencialmente não terem sido pensadas para o contexto da sala de aula, ao nos debruçarmos sobre os estudos em AD, podemos entender melhor as relações entre língua, sujeito e ideologia, o que nos permite expandir as formas como trabalhamos em sala de aula, produzimos materiais e enxergamos o processo de ensino-aprendizagem, se tornando uma grande aliada dos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas.

Por exemplo, a AD possibilita que questionemos o ensino de ILF que tem como pilar a ideia de uma língua que é desterritorializada e desculturada porque para a AD a língua é “trabalho humano”, produto dos processos histórico-sociais, e não um mero instrumento comunicacional, a língua é onde o histórico e o social coincidem, tratando-se sempre do trabalho humano. Portanto, nem a sociedade nem a língua mudam de forma autônoma, uma sempre é parte da (trans)formação da outra, essencialmente indissociáveis. (ORLANDI, 1987).

Ademais, a AD nos faz questionar o papel do aprendiz e do professor, nos levando a crer que ser professor ou ser aprendiz “é – mais do que um conjunto de saberes ou competências possuídos por um sujeito – um processo contínuo de (des)inscrição em discursos sócio-historicamente constituídos, de (des)identificações com memórias discursivas, na e pela linguagem”, como afirmam Brito e Guilherme (2013, p. 25). Nessa esteira de pensamento, um processo de ensino-aprendizagem de línguas balizado pelas ideias da AD possibilita reflexões que só são possíveis quando os sujeitos se deslocam e ocupam novos lugares discursivos, e isso não acontece quando se tem papéis pré-definidos para a língua, o sujeito e o processo de ensino-aprendizagem. A beleza está no movimento e na capacidade de transformação desses elementos, que não são transparentes e nem imutáveis e, portanto, podem ser definidos em conformidade com o lugar histórico provisório que ocupam.

Trata-se antes de rejeitar visões meramente instrumentais da linguagem, a fim de concebê-la em sua dimensão político-social-simbólica, e, portanto, marcada pela falha, pela fissura, pelos equívocos e contradições – sempre por relações de alteridade, visões essas que têm sido mobilizadas por uma LA contemporânea, que busca dar conta de questões de uso da linguagem nas suas mais diversas esferas. (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 36)

Sendo assim, entendemos que estudar discurso é uma alternativa para que nós, professores de língua, consigamos dar conta, dentro das possibilidades, do nosso objeto de estudo e ensino e possamos transformar nossas práticas, tratando a língua como processo discursivo que é atravessado pela história, a sociedade e a ideologia. Afinal, lançar um olhar para esses processos todos que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas sob um olhar discursivo possibilita que eles sejam compreendidos a partir da sua discursividade, de forma a entendê-los como processos que são atravessados por ditos e não-ditos e que já há outras vozes que falam antes dos sujeitos, o que abre espaço para o diálogo e respeita a essência polissêmica da linguagem.

Uma das formas de promover este tipo de ensino-aprendizagem é através de materiais didáticos<sup>14</sup> que atuem como mediadores do conhecimento, juntamente com os professores, e promovam práticas pedagógicas que possibilitem um deslocamento teórico-científico dos objetos de estudo abordados na escola, promovendo um ensino-aprendizagem pautado pelo diálogo e a negociação de sentidos que permitam que o sujeito aprenda a usar o material *para algo* ao invés de utilizar o material apenas para fazer exercícios e completar lacunas. É preciso discutir a produção e a adaptação de materiais para ensino de línguas que sejam

---

<sup>14</sup> Consideramos materiais didáticos todo e qualquer instrumento usado em sala de aula que auxilia o professor no processo de ensino-aprendizagem e no cumprimento de objetivos pedagógicos.

sensíveis a temas como variedades linguísticas, colonização, capitalismo, meio ambiente, acessibilidade, inclusão, acesso à tecnologia, raça, gênero, classe social, etc., que permitam que o aprendiz compreenda esses temas, ao invés de apenas interpretá-los.

Além disso, é preciso também compreender os materiais didáticos como vetores de discursos dominantes e excludentes, o que faz com que o trabalho do docente seja ainda mais árduo para combater a cristalização e naturalização destes discursos. Para isso, não é necessário dar as costas para o livro didático, mas sim colocá-lo em uma lupa ao invés de um pedestal, porque até para nos afastarmos de algo, precisamos, primeiramente, compreendê-lo.

Dessa forma, acreditamos que a AD tem muito a contribuir com os estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas ao representar uma possibilidade de olhar para esses livros com outros olhos e, conseqüentemente, usá-los de outras formas, promovendo outros tipos de discussões. Por isso, no próximo capítulo nos aproximamos mais dos estudos em Linguística Aplicada, sempre voltando às contribuições da AD, para discutirmos sobre ensino-aprendizagem e material didático, dando enfoque em algumas discussões propostas no âmbito da LA sobre ensino e livro didático.

### CAPÍTULO 3

#### A SALA DE AULA E O LIVRO DIDÁTICO: UM PALCO DE CONFLITOS

Com objetivo de propor um diálogo teórico que vá ao encontro das propostas desta pesquisa, partimos das premissas da Linguística Aplicada Indisciplinar/Mestiça (MOITA LOPES, 2006) para refletirmos sobre linguagem e o ensino-aprendizagem de LI, dando um enfoque especial às discussões no campo sobre material didático em evidência neste campo de estudo (CORACINI, 1999; SOUZA, 1999; GRIGOLETTO, 1999; CELANI, 2001; XAVIER; URIO, 2006; TÍLIO, 2006; GUILHERME, 2012; SCHEYERL, 2012; CORACINI; CAVALLARI, 2016; TAVARES, 2021; VIEIRA; SZUNDY, 2022). Na introdução deste capítulo, nos propomos a fazer breves considerações sobre a Linguística Aplicada, não com o objetivo de mapear sua história, mas compartilhar com os leitores de que forma nos (re)inscrevemos nesse campo de estudos.

Acredito não ser mais necessário reforçar que a LA não se trata de aplicação da Linguística, uma vez que, no Brasil e no mundo, vários pesquisadores do campo já desmistificaram esta ideia há muitos anos. Apesar de, assim como qualquer outro campo novo da ciência, inicialmente ela ter se apoiado nos estudos da Linguística, a LA se tornou um campo de estudo independente, tal qual a própria Linguística e a Análise do Discurso. Quando falamos em “campo de estudo independente”, não significa que a LA tenha fim em si mesma e independe, teoricamente, de outras disciplinas, mas que ela se instaurou como um campo de estudo autônomo em relação à disciplina de Linguística, que foi o lugar originário, o seio da LA.

Para nós, a LA se constitui como um campo interdisciplinar e transdisciplinar, estabelecendo diálogos com diversas áreas de conhecimento ao tentar “*criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central*” (MOITA LOPES, 2006, p. 14 - grifos do autor). Ou seja, a LA não tem um papel solucionista, a pesquisa em LA não tem o objetivo de solucionar problemas de linguagem, mas sim compreendê-los ou problematizá-los. Para a LA, a linguagem é um fenômeno social complexo, portanto pensar na LA como uma área que busca solucionar problemas de linguagem é apagar a complexidade e efemeridade das práticas linguísticas e reduzi-las de forma simplista, afinal, enquanto fenômeno social, o uso da linguagem faz-se a partir de uma multiplicidade de formas que não necessariamente se replicam, o que faz essa ideia de solucionar problemas de linguagem cair por terra. (MOITA LOPES, 2006)

Apesar de situados em diferentes contextos de uso da linguagem (como projetos dentro de empresas, delegacias, clínicas de saúde, etc), os estudos em LA atuam fortemente com pesquisas no campo de ensino-aprendizagem de línguas. Os trabalhos em LA com enfoque na sala de aula têm proposto muitas discussões sobre currículo, materiais didáticos, formação de professores, políticas de ensino de línguas, entre vários outros temas. Tais trabalhos, muitos de natureza interventiva, têm desbravado novas alternativas para o ensino de línguas que rompam com o monopólio do saber que vem do Norte, apontando para a importância de incentivar práticas pedagógicas orientadas a partir das necessidades e interesses locais, que façam sentido para os aprendizes e que possibilitem que eles se desloquem e ocupem posições crítico-reflexivas.

Entendemos que são vários os fatores definidores do que é e do que não é possível ser feito na sala de aula, afinal, não acreditamos que as questões do ensino-aprendizagem de línguas serão resolvidas *apenas* com incentivo à formação de professores, ou *apenas* com incentivo à motivação dos estudantes, ou *apenas* com a formulação de currículos melhores, ou *apenas* a promoção de políticas públicas, ou *apenas* com a produção de materiais didáticos... Na verdade não acreditamos nem que sejam questões passíveis de *resolução*, mas sim questões que devam ser identificadas e investigadas. As pesquisas sobre ensino-aprendizagem não devem partir do pressuposto que vão solucionar problemas, mas lançar luz sobre esses problemas e discutir alternativas às práticas pedagógicas questionadas, trazendo à tona, principalmente, discussões e problematizações que desestabilizem os moldes sedimentados no ensino-aprendizagem de línguas.

Assim, neste trabalho nos apropriamos dessas ideias da LA para lançar luz sobre questões e problematizações a respeito de livros didáticos. Portanto, na próxima seção apresentamos algumas discussões que pairam no campo de ensino-aprendizagem sobre livros didáticos, estabelecendo alguns diálogos com nossa perspectiva de língua, sujeito e ensino-aprendizagem.

### **3.1) Questões e problemáticas sobre o uso de LDs na aula de línguas**

Como dito antes, é importante pensarmos o livro didático como um produto social que é atravessado por diversas vozes e, portanto, é carregado de ideologias. Entendemos que, por meio da análise, adaptação e produção de material didático, os professores de língua inglesa podem questionar e problematizar essas vozes que estão presentes nos livros didáticos e,

assim, trabalharemos para a não perpetuação de discursos que já são socialmente enraizados e cristalizados.

Além do mais, quando falamos no uso de livros didáticos na sala de aula da educação regular (que é o foco da nossa pesquisa), normalmente estamos olhando para um cenário onde há uma coleção de livro didático que é usada por todos os aprendizes por um determinado espaço de tempo (semanas, semestres, anos, meses). Por exemplo, o PNLD 2021 para o Ensino Médio previa que a escola escolhesse uma coleção<sup>15</sup>, dentre as opções aprovadas para o componente curricular de LI, para ser usada por todas as turmas do EM da instituição durante toda a etapa do ensino médio (três anos).

Assim, o livro didático, nesse contexto, não dá conta de suprir todas as necessidades e interesses dos aprendizes, bem como as dos professores. Portanto, não devemos esperar que o livro didático seja um produto perfeito e que deva ser seguido de olhos fechados, já que se faz quase impossível que ele consiga atender, em sua totalidade, as peculiaridades de cada contexto de ensino e cada aprendiz.

Na tentativa de compreender a visão que os professores têm do LD, Xavier e Urio (2006) apontam três eixos de queixas compartilhados pelos professores<sup>16</sup> entrevistados quanto às limitações dos livros didáticos, sendo eles

(1) à abrangência do LD (ex.: PEE 09 – Em algumas atividades ele atende, sendo outras necessárias o professor complementar; PEP 01 – Há livros que não atendem às necessidades, devendo ser constantemente complementados); (2) à abordagem de ensino-aprendizagem subjacente (ex.: PEE 04 - Alguns livros tratam a língua como um círculo fechado, não a tratam como um objeto vivo e que vive com as pessoas e sofre as alterações, assim sendo, o aluno passa anos vendo e repetindo o mesmo assunto, o que bitola e prejudica o seu conhecimento; PEI 09 - Em geral, os livros didáticos de inglês dão muita ênfase às regras gramaticais, e, muitas vezes, com explicações superficiais) e (3) ao conteúdo e metodologia (ex.: PEI 08 – Alguns atendem às nossas realidades e às necessidades dos alunos, mas a maioria tem conteúdos que deixam a desejar e explicações fracas e superficiais; PEP 04 – Alguns livros estão muito distantes da realidade do aluno, do seu “mundo”). (XAVIER; URIO, 2006, p. 39)

---

<sup>15</sup> Além de cada escola poder escolher a coleção a ser adotada individualmente, havia também a opção de as escolas formarem grupos e os grupos elegerem uma coleção a ser adotada por todas as instituições ou, ainda, as escolas concordarem em receber todas os mesmos livros didáticos conforme a rede que se situam (estadual, federal, municipal, etc.).

<sup>16</sup> Dos professores pesquisados, dezoito adotam livro didático/apostila determinado(a) pela escola (contexto público e privado de ensino básico e escolas de idiomas), quatro escolhem livremente o livro didático que querem adotar (contexto público e privado de ensino básico), quatro fabricam sua própria apostila (contexto público de ensino básico) e quatro não adotam qualquer livro ou apostila (contexto público e privado de ensino básico). (XAVIER; URIO, 2006, p. 36)

Como o trabalho dos autores foi feito antes da implementação do componente de línguas estrangeiras no PNLD (que aconteceu apenas em 2011), achamos prudente trazer um outro trabalho similar, desenvolvido por Tavares (2021), em que a autora também investiga as representações que os professores têm de livros didáticos. No contexto de pesquisa<sup>17</sup> da autora, ela trabalha com seis participantes, sendo todos graduados em Letras Inglês ou dupla licenciatura (Inglês e alguma outra língua)<sup>18</sup> e professores de inglês do EM na rede pública do estado do Amazonas (o tempo de contribuição dos participantes como professores do EM varia entre quatro a quatorze anos).

Mais de uma década separam esses dois estudos, portanto busco lançar um olhar comparativo para identificar semelhanças e diferenças entre os dizeres dos participantes em ambos os contextos. Para isto, selecionei algumas representações sobre queixas dos professores coletadas por Tavares (2021) e irei dividi-las entre as três categorias elencadas por Xavier e Urío (2006), sendo elas queixas relacionadas à (i) abrangência do LD; (ii) abordagem de ensino-aprendizagem subjacente; e (iii) ao conteúdo e metodologia.

No que diz respeito à primeira categoria, Tavares (2021) identifica, nos dizeres dos participantes, queixas quanto às limitações do LD. Para exemplificar, podemos citar dois recortes das respostas dos participantes, onde um fala que percebe que “somente o livro-texto não garante o aprendizado”, ao passo que outra participante se queixa que “às vezes é corrido” ter que cumprir com o cronograma do livro até o fim do ano letivo, o que a faz sentir-se “limitada”, dando a entender que não tem tempo suficiente para cumprir com as propostas do LD<sup>19</sup>. Esses dizeres demonstram uma insatisfação com o livro didático no que tange não só sua abrangência, por ser um material que necessita complemento, mas também sua aplicabilidade, ao ser um material com uma carga de conteúdos que não condiz com o tempo que o professor tem para trabalhá-lo.

No que diz respeito à segunda categoria, os professores se queixam que o uso do material didático deixa a aula monótona, como um ambiente de “prisão”, portanto os professores apontam que vão atrás de material para dar “suporte” ao livro, na tentativa de

---

<sup>17</sup> A aprovação da dissertação de Tavares (2021) é datada em meados de 2021 e, tratando-se de uma pesquisa de mestrado, provavelmente foi desenvolvido o trabalho com os participantes entre 2019 e 2021. Portanto, a pesquisa se desenvolve em uma linha cronológica em que a BNCC acaba de ser homologada e as escolas estão se preparando para implementar o novo currículo do ensino médio. Ademais, por serem docentes da rede pública há, pelo menos, quatro anos, todos os participantes da pesquisa participaram, obrigatoriamente, de pelo menos um ciclo do PNLD (2018-2020) antes de aceitarem fazer parte da pesquisa, pois este é o ciclo do PNLD que Tavares tem como base em sua dissertação.

<sup>18</sup> O nível de titulação dos participantes varia, sendo três mestres (um deles com doutorado em andamento), um especialista, um graduado e um com especialização em andamento.

<sup>19</sup> Os dizeres em aspas neste parágrafo se referem às exatas palavras que os professores usaram de acordo com o corpus da pesquisadora e podem ser encontrados na página 55 do trabalho Tavares (2021).

quebrar a formalidade do uso só de livros. Um participante diz que acredita que ir em busca de materiais extras seja um “diferencial” para sua aula. Portanto, percebemos que a forma que o livro é elaborado, para esses participantes, faz com que o ensino-aprendizagem seja monótono, desinteressante e insuficiente, e não dê conta de interpelar os aprendizes. Além disso, a fala do participante sobre a criação de materiais extras ser um diferencial nos leva a pensar que esta pode não ser uma prática comum na escola em que este professor trabalha, pois é visto como algo diferente, mais legal e interessante. Em contraponto, os professores apontam também que o livro didático permite que o aprendiz possa “ter um material próprio e pronto pra estudar” tópicos gramaticais, interpretação de texto e vocabulário, além de o material ser um suporte que oferece mais exemplos e exercícios para serem trabalhados em sala de aula. Assim, os professores entendem que o LD é um bom recurso pois permite que os estudantes tenham em mão um material que pode auxiliar na aprendizagem.<sup>20</sup>

No que diz respeito à terceira categoria, podemos apontar alguns dizeres dos participantes sobre o nível de inglês das atividades, os textos e materiais presentes nos livros. Os professores se queixam que “livro didático é muito denso para o nível dos alunos da Escola Pública”, “não tem nada a ver com o nível de inglês dos alunos” e são “totalmente fora da realidade deles”, o que “influencia na participação e interesse dos alunos”. Ademais, os professores também apontam problemas com a adequação do livro às peculiaridades locais, afirmando que muitas vezes os livros não são “apropriados” para a região, que na “maioria das vezes não são contextualizados” e fogem dos parâmetros da instituição, apontando, assim, para a necessidade de livros que estejam mais alinhados aos conhecimentos e interesses locais.<sup>21</sup>

Para além dessas queixas com relação ao conteúdo e metodologia dos livros, os participantes da pesquisa de Tavares (2021) também lançam luz sobre o problema da falta de investimento governamental na formação continuada dos docentes, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso das novas tecnologias. Sobre esta questão, os professores acreditam que, com incentivo do governo, eles poderiam se qualificar melhor para usarem ferramentas tecnológicas para auxiliar no ensino da língua inglesa e melhorar as aulas, já que “materiais didáticos de cunho digital ou tecnológico despertam o interesse dos alunos”. Contudo, os professores também apontam que o livro

---

<sup>20</sup> Os dizeres em aspas neste parágrafo se referem às exatas palavras que os professores usaram de acordo com o corpus da pesquisadora e podem ser encontrados nas páginas 59, 69 e 71 do trabalho Tavares (2021).

<sup>21</sup> Os dizeres em aspas neste parágrafo se referem às exatas palavras que os professores usaram de acordo com o corpus da pesquisadora e podem ser encontrados nas páginas 56 e 58 do trabalho Tavares (2021).

didático serve como uma janela cultural, mostrando um panorama cultural de países anglófonos e alternativas “de discussões de temas culturais e transversais”.<sup>22</sup>

Ao se depararem com essas dificuldades, os professores apontam algumas alternativas que adotaram para contorná-las, como adotar uma metodologia distinta daquela apresentada no material, bem como adaptar o livro didático, de forma a fazer com que a prática pedagógica seja mais próxima da realidade e interesses dos estudantes. Em uma das ocasiões, um dos participantes chega a dizer que fica mais fácil de os aprendizes fazerem as atividades que são elaboradas por ele, dando a entender que ele, enquanto professor, ocupa um lugar mais apropriado para propor atividades para sua turma do que o livro didático que já veio pronto. Afinal,

Embora o professor faça suas escolhas de livros por meio do PNLD, na verdade, ele está escolhendo algo pronto, já escolhido e construído por outros agentes sociais (autores e editores), e então ele passa a ser o avaliador secundário deste material, caracterizando uma modesta democratização da participação docente no programa. Assim, a voz do professor é, até certo ponto, ouvida. (TAVARES, 2021, p. 58)

Contudo, os participantes da pesquisa de Tavares (2021) que participaram da escolha dos livros no PNLD 2021<sup>23</sup> mostram-se otimistas quanto às mudanças que estavam acontecendo no ensino de língua inglesa nas escolas àquela época (a implementação da BNCC no ensino básico, com a proposta de reestruturação do ensino médio). Um dos participantes alega que se sente muito positivo quanto às mudanças no que tange ao ensino de LI, apesar de não saber se nas outras disciplinas o sentimento é o mesmo. Outro diz que gostou muito dos livros porque eles colocam os estudantes numa posição de protagonista. Contudo, os professores afirmam que o material por si só não consegue fazer muita coisa, que precisa estar alinhado a práticas pedagógicas que considerem as necessidades e interesses locais para fazerem sentido, apontando para a inevitabilidade de adaptar/criar materiais. Portanto, alguns dizeres nos levam a entender que, apesar de terem gostado dos materiais, os professores ainda sentem que estes materiais não são muito adequados às realidades dos estudantes e das instituições, o que exige que, assim como nos outros ciclos do PNLD, os

---

<sup>22</sup> Os dizeres em aspas neste parágrafo se referem às exatas palavras que os professores usaram de acordo com o corpus da pesquisadora e podem ser encontrados nas páginas 59 e 64 do trabalho Tavares (2021).

<sup>23</sup> Lembrando que os resultados da pesquisa de Tavares (2021) antecedem a chegada dos livros didáticos do PNLD 2021 nas escolas, tendo acontecido apenas o processo de submissão das obras, via edital, e de escolha das obras pelas instituições. Portanto, neste contexto de falas dos participantes, eles tinham tido contato com os livros apenas para a escolha dos volumes, sem ter tido a oportunidade, até aquele momento, de trabalhar com o volume em sala de aula. Portanto trata-se das primeiras impressões que tiveram ao participar da escolha da coleção a ser adotada pelas suas instituições.

professores desenvolvam adaptações e atividades extras que vão ao encontro das realidades dos alunos.

Dessa forma, podemos perceber que as queixas dos professores continuam muito similares às queixas de mais de dez anos atrás, repetindo que o livro didático não é adequado para a maioria dos estudantes do ensino regular, que falta proximidade com as realidades dos estudantes e das instituições (tanto no que diz respeito às temáticas quanto ao nível de dificuldade das atividades e materiais). Como consequência, percebemos um movimento de autoria do professor ao se colocar na posição de analista, adaptador e criador dos seus próprios materiais, movido pelo desejo de adequar as aulas às necessidades e interesses dos aprendizes, resistindo, assim, às propostas limitadoras e excludentes dos livros didáticos.

Portanto, é possível entender a importância da análise e adaptação de livros didáticos para a promoção de um processo de ensino-aprendizagem que seja mais significativo para os aprendizes. Os livros didáticos hoje em dia são quase que intrínsecos ao ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que, na maioria das instituições que oferecem cursos de línguas, há a adoção de livros didáticos. Isso acontece porque, de fato, o uso de livros didáticos pode ser muito útil pois permite que professores otimizem tempo e não precisem criar todos os materiais e currículo do zero. Pensando no contexto da rede pública de ensino, onde professores são constantemente mal remunerados e sobrecarregados, o livro didático atua como um importante recurso pedagógico que auxilia na jornada de trabalho dos professores e, mais do que isso, possibilita a transformação, até certo ponto, de práticas pedagógicas mais antigas (como ter que escrever no quadro ou copiar no caderno todo o conteúdo do por não ter acesso a um livro didático que sistematize e disponibilize o conteúdo para os estudantes).

Ademais, como já mencionamos antes, nunca haverá um livro didático que consiga atender a todas as necessidades e interesse de todos os estudantes, professores e instituições. Assim como Tílio (2006), acreditamos que não pode-se perder de mente que

não existe o livro didático ideal. Mesmo que sua escolha envolva atenção às necessidades do aprendiz, seu contexto sócio-cultural, informação cultural diversa e não-etnocêntrica, balanceamento entre teoria e prática, e linguagem apropriada, um livro didático nunca será auto-suficiente; sempre haverá necessidade de se suplementar determinadas partes do livro didático com material extra (Yakhontova, 2001). Cabe ao professor saber o momento de adotá-lo tal como foi concebido ou adaptá-lo (Celce-Murcia, 1991), omitindo ou complementando o que se fizer necessário. O livro didático é apenas uma sugestão, e não uma receita (Fleury, 1961). Segundo Hyland (2000) e Johns (1997), o livro didático é mais uma ferramenta – para Davies (1992), a principal – para auxiliar o professor no ensino. “O livro didático é uma

ferramenta, e o professor deve saber não apenas usá-lo, mas também ter consciência do quão útil ele pode ser” (Williams, 1983, p. 254). (p. 109-110)

Nessa esteira de pensamento, entende-se que, independentemente do contexto de ensino-aprendizagem, o professor sempre terá a tarefa de, alguma forma, criar e/ou adaptar materiais didáticos, sejam eles livros, apostilas, recursos da internet... Tanto para aproximar o conhecimento da realidade da sala de aula, quanto para problematizar algumas questões que, por muitas vezes, são silenciadas e apagadas pelos livros didáticos. Afinal, “todas as nossas interações com as línguas e linguagens no mundo social são delimitadas por visões marcadas ideologicamente” (VIEIRA; SZUNDY, 2022, p. 7), ou seja, todo tipo de interação depende de uma atitude responsiva do interlocutor para ser significada, e esta atitude responsiva só é possível porque estamos inscritos e situados social, histórica e ideologicamente.

Dessa forma, ao pensarmos na elaboração dos livros do PNLD 2021, por exemplo, além de todas as diretrizes, leis, parâmetros, etc., que devem ser seguidos (que também são constituídos por posições ideológicas e, portanto, carregam e (re)produzem discursos pelos quais estas ideologias vêm à tona), temos também as implicações da leitura e compreensão destas diretrizes, leis, parâmetros, etc. por parte dos autores, da editora. Portanto, a produção de materiais é um constante processo de (re)significações que são da ordem do inconsciente e do incontrolável. Portanto, o livro didático é resultado de uma interpretação dos autores e das editoras sobre a BNCC, o edital do PNLD 2021, as leis que regem a educação básica e, mais do que isso, é resultado também dos lugares sócio-históricos que esses sujeitos ocupam. Assim como Vieira e Szundy (2022), acreditamos que é preciso

reconhecer que a construção de atividades, a seleção de fotos e de áudios, assim como a sua organização também não deixam de refratar as interpretações e concepções sobre o mundo que nos cerca e as formas sobre como esses/as autores/as pensam a construção de realidades futuras. [...] O material didático pode, portanto, assumir um papel definitivo para na manutenção e/ou abalo de discursos que causam dor e/ou reforçam processos de exclusão relacionados a raça, classe, idade, gênero, orientação sexual, configurações familiares etc. (p. 7)

Sendo assim, é preciso estar atento às formas que o livro didático aborda certos temas, principalmente temas sensíveis como raça, gênero, classe, violência, colonização, línguas, etc., porque o livro didático reflete o(s) olhar(es) do(s) autor(es), da editora sobre esses temas, e as visões desses sujeitos se manifestam nos livros nas atividades, imagens, exercícios, etc. Assim, o livro didático, ao invés de ser um recurso mediador que auxilia na compreensão crítica e na construção de conhecimento dos estudantes, pode atuar como perpetuador de

discursos dominantes, “verdades absolutas”. Afinal, há um interesse por trás destes materiais de propagar certos estilos de vida, estilos econômicos, crenças, etc.

Sobre este assunto, podemos citar o trabalho de Scheyerl (2012), por exemplo. Neste trabalho, a autora reforça o que falamos sobre os livros materiais servirem como vetores de ideologias. A autora divide a história do livro didático em três “posturas ideológicas”, que resultaram em uma onda de criação de materiais que (re)produziam o que a autora chama de (i) “mito do colonizador”; (ii) “mito do *melting pot*”; e (iii) “mito do consumismo”.

Os livros didáticos que se encaixam na ideologia do “mito do colonizador” seriam aqueles que representam um mundo modelo das culturas alvo - que é branco, anglo-saxônico e cristão - e têm como base uma gramática normativa e padrões de pronúncia nativos e exagerados, a fim de despertar no aprendiz o desejo de se apropriar desses elementos e criar para si uma nova identidade. Através dessa “pedagogia de assimilação”, existe a insistência de instigar no estudante o desejo de pertencimento no outro, de ser o outro. Ao adotar esse tipo de material sem qualquer perspectiva crítica, o professor pode se colocar na posição de mensageiro dessa pedagogia para os aprendizes, veiculando essas vozes que pregam a busca incansável da assimilação e o apagamento de si próprio, dificultando, assim, o enriquecimento cultural por parte dos aprendizes.

Já a ideologia do “mito do *melting pot*” se caracteriza pelos livros que fazem a famosa “salada cultural” que, supostamente, representa os princípios democráticos de países anglófonos (lê-se Estados Unidos e Inglaterra). Como resultado dos movimentos sociais em prol das minorias que ganharam força nas últimas décadas, além das expressões dominantes de cultura, sotaque, religião, etnia, etc., aparecem neste cenário outras representações variadas e elas coexistem umas com as outras, ilustrando um mundo multicultural com bases na democracia e liberdade de expressão. Contudo, essa ideologia multiculturalista representa um apagamento dos problemas sociais resultados de uma sociedade pautada na hegemonia branca, hétero, cristã, etc. Há uma tentativa de disfarce dos privilégios de classe, sexualidade, religiosos, raça, etc. e, conseqüentemente, o silenciamento de injustiças sociais.

Por último, Scheyerl (2012) fala sobre a ideologia do “mito do consumismo”, que seria o resultado do mundo contemporâneo que funde diversas culturas criando a cultura consumista. Neste cenário, os livros didáticos aparecem com muito material sobre marcas globais, artistas famosos e bem-sucedidos, pessoas felizes e profissionais bem-sucedidos, que podem causar um estranhamento no aprendiz por não se ver representado em nenhuma dessas situações. A autora fala da importância da legitimação de outros estilos de vida e etnias nesses

materiais, principalmente os que são socialmente marginalizados, e questiona essa postura de manter o privilégio do homem branco-cis-hétero, que está sempre feliz e é bem sucedido.

O trabalho de Scheyerl (2012), ao identificar e problematizar essas três posturas ideológicas, reforça nosso entendimento de que o livro didático sempre está a serviço de algo ou alguém, podendo tanto “tanto contribuir para a transformação social quanto para a conformação de conflitos, dependendo da forma como é elaborado e utilizado em sala de aula” (VIEIRA; SZUNDY, 2022, p. 7-8).

Por isso, reiteramos a importância de que o uso desses materiais seja feito sob um olhar crítico-reflexivo, que seja capaz de identificar e problematizar as vozes que os constituem e promover um processo de ensino-aprendizagem que consiga ser emancipador e, para isso, é preciso que os professores e as instituições compreendam o ensino de línguas como um ato político, que requer uma tomada de posição crítica no que diz respeito tanto às diretrizes, leis e parâmetros do ensino de línguas, quanto ao uso de livros didáticos.

Por exemplo, os livros didáticos do PNLD 2021, de acordo com o edital, precisavam ser elaborados conforme as diretrizes da BNCC, a qual carrega diversas ideologias sobre ensino-aprendizagem, língua, mercado de trabalho, sobre a função do ensino médio... Portanto, por ser uma condição de produção dos livros do PNLD 2021, as concepções veiculadas na BNCC são determinantes para a produção dos livros didáticos.

Dessa forma, a BNCC, sendo um documento que *dita* diretrizes para o ensino básico, atua como meio para garantir que os discursos que são nela (re)produzidos estejam presentes nos LD. Por ser obrigatória, a BNCC tira qualquer autonomia das escolas e professores no que diz respeito à delimitação de objetivos de aprendizagens, aos conteúdos que compõem o currículo de cada componente, às habilidades a serem desenvolvidas pelos aprendizes, à abordagem teórico-metodológica e, com o PNLD, isso se materializa nos livros didáticos, que não são elaborados a partir dos contextos locais e interesses dos estudantes e instituições, mas sim a partir dos interesses da BNCC.

Percebemos, portanto, que existe uma urgência iminente para que comecemos a identificar, analisar e questionar as vozes presentes nos livros didáticos que usamos em nossas aulas e propor adaptações e/ou novos materiais que problematizem as representações presentes nos LD e promovam diálogo, atuando como forma de resistência a esse tipo de política educacional que tenta manter práticas pedagógicas de ensino de LI que são limitadoras e excludentes. Portanto, precisamos de propostas de materiais

que oportunizem a função sociointeracionista e simbólica da língua, de acordo com as dinâmicas de relações de poder que detêm prestígio político e hierarquia social. Além disso, na qualidade de “materiais de dentro”, esses recursos didáticos devem trazer consigo a possibilidade de levar o mundo até a sala de aula, problematizando questões culturais, apresentando um cenário multicultural e integrando as diversas culturas onde as diferenças entre os indivíduos são valorizadas e variedades de vozes e discursos substituam a visão etnocêntrica dos livros didáticos de línguas estrangeiras (LE). (SCHEYERL, 2012, p. 47)

Dito isso, pensamos ser de extrema importância que continuemos a desenvolver trabalhos que discutam sobre a função do livro didático como perpetuador de crenças que são cristalizadas e apontem a análise, adaptação e produção de materiais didáticos como constituintes de “um espaço restrito” e “de liberdade criativa para o/a professor/a e o/a estudante”, que possibilite que professores de línguas “entendam o seu papel como pedagogos críticos de línguas, culturas e da comunicação intercultural, traz consigo muitos reptos (desafios) nas sociedades contemporâneas.” (GUILHERME, 2012, p. 14). Afinal

se os modos de pensar e agir de professores e professores formadores não forem transformados, as práticas tradicionais de ensino continuarão sendo as únicas legitimadas nas escolas e universidades, contribuindo para o aumento da distância entre práticas educacionais e a vida e, portanto, validar o processo de marginalização e exclusão social. (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 203)<sup>24</sup>

Dessa forma, uma vez que o educador se coloca nessa posição de questionar essas questões sobre língua, interação e práticas pedagógicas, ele consegue ampliar a sua leitura dos livros didáticos, o que possibilita uma percepção mais abrangente no que diz respeito à forma essas questões se relacionam, se influenciam e se manifestam dentro destes materiais, podendo, assim, transformar suas práticas pedagógicas.

Nessa esteira de pensamento, reiteramos, mais uma vez que este trabalho não tem como objetivo propor uma solução para as questões que envolvem LD, e muito menos crucificar o livro didático. Muito pelo contrário, nós defendemos programas como o PNLD que distribui e democratiza o acesso a livros didáticos, porque acreditamos que o LD tem muito valor dentro das instituições e colabora no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, entendemos que há a necessidade de transformar as práticas pedagógicas no que tange ao uso de LD.

---

<sup>24</sup> Nossa tradução do original: “if teachers’ and teacher educators’ ways of thinking and acting are not transformed, traditional literacy practices will continue to be the sole ones legitimized at schools and universities, contributing to increase the distance between educational practices and life and, therefore, to validate marginalization and social exclusion processes.” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 203).

Pensando nisso, na próxima seção, a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva de língua e ensino, compartilhamos alguns pensamentos sobre esse assunto, buscando trazer algumas discussões que podem apontar para problematizações que possam abrir brechas para possíveis rupturas no que diz respeito ao uso de livros didáticos.

### **3.2) Pela (des)construção do (uso do) livro didático: alternativas à mesmice**

Nesta seção, busco promover algumas discussões sobre o uso de livros didáticos, de forma a lançar luz para algumas ideias e alternativas para o uso desses materiais, entendendo-os como vetores de ideologias e discursos, a fim de desestabilizar as noções veiculadas por esses materiais no que tange às formas de aprender e ensinar.

A partir das discussões feitas na seção anterior, inicio esta seção discutindo a noção do livro didático como “lugar de estabilização” (CORACINI, 1999). Nessa perspectiva, o livro didático assume um papel pelo qual delimita e dita não só os conhecimentos a serem estudados, bem como a forma de aprendê-los e ensiná-los, mas também estabelece um perfil de estudante e professor. Nesse sentido, todo e qualquer sujeito que foge desse modelo proposto pelo LD não conseguiria apropriar-se dos conhecimentos nele dispostos, atuando, assim, como lugar limitante, lugar que permite pouco ou nenhum tipo de diálogo, um lugar de domínio.

O que deveria ser apenas mais um recurso à disposição do professor, acaba se tornando, em diversos contextos, um regulador do trabalho pedagógico – seja por meio de uma obrigatoriedade institucional ou pelo uso pouco crítico do material. Ao invés de auxiliar o professor no cumprimento de um programa pedagógico, o livro didático pode acabar, muitas vezes, tomando o lugar do próprio currículo e passando a ser uma voz dominante durante o processo de ensino e aprendizagem. (TÍLIO, 2023, p. 23)

Nessa esteira de pensamento mais tradicional, o LD atua como um ditador dentro da sala de aula, pois é ele que define os conteúdos, as atividades, os temas, os materiais, a abordagem teórico-metodológica, enfim, todo o processo de ensino-aprendizagem estaria atrelado ao LD. Contudo, na nossa perspectiva, colocar o livro didático nessa posição fere a essência sócio-interacional do aprender-ensinar uma língua, que deve ser um processo pautado pelo diálogo e pelas negociações de sentido, que deve distanciar-se de práticas limitadoras que ferem a natureza social, política e ideológica de uma língua e dos sujeitos, bem como do processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva tradicional, aprender é descobrir a estrutura do mundo, é a apreensão da organização do universo em suas mais diversas manifestações físicas, biológicas e sociais. Esta visão pressupõe uma organização pré-determinada, um mundo acabado, objetivo; um universo em que os efeitos sempre podem ser referidos a determinadas causas. (BOHN, 2001, p. 123)

Portanto, para nós, o livro didático deve agir como uma mediação entre o conhecimento e a sala de aula, não sendo tratado como detentor de verdades absolutas, mas sim um material que traz questões que promovam o diálogo e a negociação de sentidos. O LD não está acima do professor ou do estudante, ele é um elemento que faz parte do processo de ensino-aprendizagem, bem como o sujeito-aprendente e o sujeito-ensinante. Portanto, o LD não é o centro do processo de ensino-aprendizagem, porque o processo de ensino-aprendizagem é determinado pelo “modo de ver e viver dos sujeitos.” (CORACINI, 1999, p. 22). Dessa forma, o livro didático, sozinho, não significa, ele só significa pelo olhar do outro, assim como toda e qualquer interação linguageira. A partir dessa perspectiva de ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente, de uso do material didático,

A unicidade da percepção do objeto se perde e negociam-se os significados das diferentes vozes através da dialogia e da polifonia. Aceita-se trabalhar o ato pedagógico com uma linguagem espessa, multisignificativa, através da conversação. A dialogia não permite mais a ‘obrigatoriedade’ das verdades prontas. A obrigatoriedade é o refúgio dos fracos, dos que temem a diversidade, a interdisciplinaridade, o imprevisível, o ser participante, não repetidor, o pensar sistêmico complexo. (BOHN, 2001, p. 125-126)

Logo, o sucesso do LD está mais relacionado à forma com que ele é usado no ensino-aprendizagem do que no material propriamente dito. Assim, defendemos aqui práticas pedagógicas que desestabilizem essa suposta autoridade do LD dentro da sala de aula e que coloquem em xeque a crença de que o LD “é depositário de um saber a ser decifrado”, se desvinculando da ideia de que o LD carrega “uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada”, verdade essa que o professor, enquanto o único sujeito legítimo a manejar o LD, “deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la.”. Defendemos, portanto, a adoção de postura que entende a sala de aula “como lugar de conflitos de ordem diversa” e que trabalha para a desmistificação de certas crenças, como a de que o LD é autoridade ou que o professor é o único sujeito legítimo e autorizado a (re)significar conhecimentos, e para o rompimento com práticas pedagógicas que internalizam esses tipos de crenças. (SOUZA, 1999, p. 27). Para Coracini (1999), esse rompimento

só pode ser enfrentado com *as pequenas revoluções diárias* (cf. Foucault, 1979), cuja arma estaria na compreensão de que a realidade é sempre múltipla e deslizante, de que não existem verdades absolutas, apenas inúmeras interpretações, de que ninguém é detentor da verdade, *mas sempre o porta-voz de uma interpretação possível* (Nafah Neto, op.cit.:60). [...] E nenhuma instituição melhor do que a escola poderia colaborar para isso, questionando o que parece inquestionável, discutindo o que parece natural, problematizando o que parece óbvio, exibindo a heterogeneidade e a complexidade do que parece homogêneo, simples, unívoco. (CORACINI, 1999, p. 43)

Bohn (2001) argumenta que, para isso, o professor deve tomar uma postura inovadora<sup>25</sup>, capaz de introduzir “nas metodologias e procurar desmistificar as verdades professadas” (p. 126). Para o autor, essa postura exige que o professor aceite e se inscreva em uma perspectiva dialógica de linguagem que desestabilize os dogmatismos. Para isso, é necessário promover um espaço de ensinância e aprendizagem que se baseia na interlocução, no diálogo e na conversação, a fim de construir “consensos em torno de um determinado objeto observado”, pois, se não o fizer, “o professor apresenta a verdade estabelecida, autoritária e exige dos seus alunos o plágio oficial, a cópia restritiva, a verdade estabelecida” (p. 127).

Paulo Freire (1968) discute as consequências de uma postura anti-dialógica no ensino-aprendizagem. O autor argumenta que práticas anti-dialógicas estão a serviço da opressão, pois é pela opressão que se mantém o poder, portanto o opressor sempre será contra o diálogo, afinal, ações libertadoras são dialógicas, portanto através do diálogo é possível ao oprimido romper com essas relações de poder e se libertar.

Esta mudança de postura do professor possibilita uma (trans)formação na forma de ensinar e aprender uma língua, pois, quando nos distanciamos da ideia de uma educação bancária (FREIRE, 1968), na qual o professor detém o conhecimento e o deposita nos aprendizes, e nos aproximamos de uma concepção de ensino-aprendizagem pautada pelo diálogo, “na qual o professor aprende com os alunos e estes aprendem com o professor e com os colegas” (CELANI, 2001, p. 30), é possível desestabilizar os pilares da educação tradicional e nos comprometemos a um processo de ensino-aprendizagem inovador.

---

<sup>25</sup> Nos distanciando da concepção do senso comum sobre “inovação”, porque, para nós, inovação não tem a ver com o “novo”, “primeiro”, o “jamais visto antes”, até porque acreditamos que tudo é uma (re)significação do que já existe, uma proposta alternativa de (re)significar aquilo que já está em uso. Portanto, quando falamos sobre uma perspectiva “inovadora” nos referimos a uma postura que desestabiliza e incomoda, que flerta com o que é diferente e cultiva a polêmica, a problematização, sem ter compromisso algum com a formulação de verdades, pelo contrário, se comprometendo a questioná-las. Neste sentido o “professor e o aluno inovadores abandonam o conforto da certeza para se movimentarem e arriscarem entre os questionamentos com o objetivo de ampliar os seus horizontes e construir a verdade consensual validada pela comunicação, pela conversação.” (BOHN, 2001, p. 127-128)

É por esse “novo” caminho, buscando deslocamentos de postura, que o professor e os aprendizes conseguem, juntos, trabalhar com o livro didático a partir de um olhar crítico-reflexivo, pautado pela construção colaborativa de conhecimento.<sup>26</sup> Há, portanto, a necessidade de uma postura crítica, orientada discursiva e dialogicamente, no uso de livros didáticos, a fim de que professores e estudantes consigam identificar sistemas de verdades absolutas que são velados e disseminados nesses materiais. Ou seja, é preciso lançar um olhar para o livro didático de forma menos ingênua e que rompa com a ideia de que ele é lugar de saber definido, abrindo espaço para uma perspectiva que o entenda como resultado de um processo discursivo que é atravessado por diversas vozes. Coracini e Cavallari (2016), baseadas em Foucault, afirmam que “quanto mais velado for o mecanismo de controle e poder, mais poderoso e eficiente ele se torna” (p. 15), portanto o

fato de o LD ser representado como um material que apenas apresenta e prioriza o conteúdo a ser estudado e não, necessariamente, aspectos sociais e ideológicos, o torna um mecanismo poderoso e produtivo, no sentido de produzir um saber-poder, justamente porque o usuário do LD não se dá conta disso. Se [...] não levarmos em conta a indissociável relação entre língua, cultura e ideologia, podemos propiciar, ainda que à revelia, posicionamentos etnocêntricos e de aculturação que interferem negativamente no processo de ensino-aprendizagem [...] (CORACINI; CAVALLARI, 2016, p. 15)

Assim, reforçamos, mais uma vez, a necessidade de práticas pedagógicas que promovam uma educação crítico-reflexiva, que abracem a noção de incompletude, de incerteza, da falta. Afinal, a construção do conhecimento só se dá a partir da incompletude, do desejo de saber, de compartilhar, de aprender, e isso só se dá pela *falta*. Por isso precisamos de práticas pedagógicas que rompam com essa estabilização do conhecimento, do livro didático, da escola, e do professor como únicos responsáveis legítimos e autorizados a ensinar. Porque, enquanto objetos, instituições e sujeitos situados socio-histórica e ideologicamente, eles têm em sua essência a falta, a dúvida, a incerteza, não podendo, portanto, ser detentores de verdades absolutas e inquestionáveis, pois elas, na nossa perspectiva, não existem.

Nesta seção, nosso objetivo era de lançar luz sobre algumas questões que atravessam o uso dos LD nas escolas, principalmente no que diz respeito ao papel do LD, do professor e

---

<sup>26</sup> Entendo que essa mudança na postura do professor não depende somente dele, mas também de uma mudança no cerne da formação de professores. A transformação dentro das salas de aulas do ensino básico não se faz, portanto, sem a transformação dos currículos nos programas de graduação e pós-graduação. A formação de professores também tem que ser desestabilizada e questionada, portanto nossa reflexão não parte apenas do contexto da escola básica, mas de todo o sistema educacional, da educação básica até a educação superior. Aqui, “professor” não é apenas o que leciona na educação básica, mas também o professor universitário, que atua nas salas de aulas das universidades e na gestão de programas de graduação e pós-graduação. É necessário uma mudança de postura desses professores educadores para que promovam uma educação superior que também seja pautada pelo diálogo e a negociação de sentido.

dos estudantes no ensino-aprendizagem. Desse modo, fizemos algumas considerações acerca desses temas não com a intenção de propor uma mudança metodológica ou ensinar como se usa o material didático, mas sim de apresentar questões que apontam para um deslocamento de posturas no processo de ensinância e aprendizagem como uma alternativa à mesmice, que possibilite um processo de aprender e ensinar inovador.

Na próxima seção, nos debruçamos na análise de representações discursivas presentes em materiais didáticos aprovados no PNLD 2021, a partir das discussões feitas anteriormente nesta dissertação sobre língua, discurso, ensino-aprendizagem e material didático.

## CAPÍTULO 4

### PARA QUE(M) SERVE OS LIVROS DIDÁTICOS?: GESTOS DE ANÁLISE

Feitas as devidas considerações sobre o lugar em que nos inscrevemos no que diz respeito a ensino de LI, linguagem e materiais didáticos, buscamos neste capítulo, primeiramente, contextualizar o nosso *corpus* de pesquisa e a construção do nosso dispositivo de análise, a fim de retomar os conceitos teórico-metodológicos discutidos no capítulo dois. Posteriormente, discutimos as análises de representações discursivas presentes no *corpus*, dialogando com as discussões propostas ao longo deste trabalho.

Na primeira seção, há uma breve explicação sobre a constituição do *corpus* e os recortes selecionados para a análise, bem como do dispositivo de análise. Em seguida, propomos a análise do *corpus* dividida em dois eixos centrais, sendo eles: i) representações discursivas sobre a LI e ii) representações discursivas sobre o ensino-aprendizagem de LI. A proposta de divisão da análise em dois eixos não tem como objetivo dissociá-los, até porque ao longo desse trabalho nos preocupamos em reforçar que ambas são indissociáveis. A escolha pela separação dos dois eixos se dá para que possamos melhor ressaltar a produção de sentidos e o funcionamento discursivo dos materiais.

#### 4.1) A constituição do *corpus* e do dispositivo de análise

Primeiramente, acredito ser importante salientar que, nos estudos do discurso, de forma geral, não há uma metodologia de análise única, uma receita a ser seguida. Afinal, entendemos que o ato de analisar discursos é carregado de singularidades a depender do *corpus*, do analista, de como o *corpus* interpela o analista, onde o analista está situado histórica e ideologicamente, etc. Logo, são vários os fatores que impedem que haja uma metodologia única em análise do discurso, afinal

as materialidades discursivas são compreendidas como elementos marcados pela incompletude<sup>2</sup>, pela equivocidade, pela heterogeneidade, em suma, pelo caráter de acontecimento que coloca como pressuposto inalienável a imprevisibilidade dos efeitos de sentido que podem emergir das/nas discursividades. (FIGUEIRA, 2022, p. 91-92)

Ou seja, por serem essencialmente singulares e únicas, as materialidades discursivas nunca poderão ser analisadas e compreendidas da mesma forma, o que torna impossível limitar a AD a uma única metodologia, o que faz necessário que o analista do discurso monte

seu próprio dispositivo teórico-metodológico de análise a ser usado para analisar seu objeto de estudo em dada condição em um dado momento. Nessa perspectiva, por exemplo, se pensarmos em uma situação em que um mesmo analista se propõe a analisar um mesmo objeto em ocasiões distintas, ele ainda assim terá diferentes resultados, pois a cada análise, tanto o sujeito-analista quanto o objeto de análise terão se deslocado e estarão ocupando posições diferentes das anteriores. Afinal, os sentidos não são estáveis, e nem os sujeitos, o que nos faz voltar a alguns pontos que já foram discutidos nesta dissertação, mas que acredito ser prudente retomá-los com a ajuda das contribuições de Figueira (2022), a saber:

(i) um texto não tem fim em si mesmo, portanto, para analisá-lo, é preciso associá-lo e confrontá-lo com outros textos<sup>27</sup>;

(ii) o saber é incompleto, portanto não há verdades absolutas, o conhecimento é construído através de (re)significações constituídas a depender da(s) perspectiva(s) do sujeito;

(iii) todas as nossas interações através das línguas e da linguagem são atravessadas histórica-social e ideologicamente, portanto, rejeitamos as noções de imparcialidade e neutralidade.

Com esses pontos em mente, reforçamos que o papel do analista do discurso é entender “como” o texto funciona nesta teia de discursos que o constitui, de forma a mapear vozes outras que fazem-se (des)velar no texto. Sem nenhum objetivo de esgotar ou encontrar o sentido o/no texto, o analista do discurso usará dos seus próprios processos de (re)significação para significar o texto, construindo sentidos a partir das suas percepções sobre o *corpus*, que é o que vai desenrolar este mapeamento da teia do discurso.

Portanto, o sujeito-analista também está inscrito histórica-social e ideologicamente, não podendo, assim, agir de forma imparcial ou neutra quanto ao seu *corpus*. Afinal, a análise do discurso depende, essencialmente, do olhar do analista para o seu *corpus*, portanto a forma que o *corpus* interpela o analista que vai desenrolar todo o resto da análise. A construção do *corpus* “trata-se de um vai e vem (des)contínuo na busca pelos materiais relevantes às respostas que buscamos na investigação” (FIGUEIRA, 2022, p. 95).

Desse modo, o processo de análise começa já na escolha do *corpus*, que vai depender das questões e inquietações do analista e, conseqüentemente, da inscrição histórica-social e ideológica do analista. Já no processo preliminar de análise do *corpus*, o analista talvez tenha que revisitar várias questões no que diz respeito às inquietações, porque pode acontecer de um *corpus* preliminarmente escolhido não ser ideal para o cumprimento dos seus objetivos de

---

<sup>27</sup> “É parte do trabalho do analista (re)constituir essa rede de relações entre enunciados que se sobredeterminam, de modo a estabelecer a historicidade dos dizeres em exame.” (FIGUEIRA, 2022, p. 93).

pesquisa e hipóteses, levando o analista ou a repensar seu *corpus* ou a repensar suas questões de pesquisa. Logo a “montagem do corpus (ou arquivo) é inseparável do próprio trabalho de análise; não se monta o corpus primeiro, para só depois analisá-lo: a própria montagem já se configura como gesto analítico” (FIGUEIRA, 2022, p. 103).

No que diz respeito a esta pesquisa, o *corpus* foi composto, inicialmente, por cinco livros didáticos publicados por quatro editoras diferentes que foram aprovados no PNLD 2021 do ensino médio. Todos os livros escolhidos foram retirados dos sites das editoras, onde o acesso é livre e gratuito, em *Portable Document Format* (PDF) e todas as versões disponíveis foram submetidas à avaliação do PNLD 2021<sup>28</sup>, sendo elas:

1. *Take Action!* (RICHTER; LARRÉ, 2020), da editora Ática;
2. *Anytime!* (MARQUES; CARDOSO, 2020), da editora Saraiva;
3. *Joy!* (OLIVEIRA, 2020), da editora FTD;
4. *English and More!* (WEIGEL; RESCHKE, 2020), da editora Richmond;
5. *English Vibes for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2020), da editora FTD.

Tendo em mente a quantidade de conteúdos e de temas diferentes que são abordados nesses materiais, optei por fazer um recorte temático para delimitar melhor a análise e interpretação dos dados, afinal os livros didáticos são muito extensos e não seria possível analisar todos eles por completo no escopo do Mestrado. Contudo, ao mesmo tempo que era inviável analisar todos os livros por completo, eu também quis trabalhar com todos os volumes, por se tratarem de publicações de editoras diferentes. Escolhi, portanto, trabalhar somente com unidades que tivessem como tema a língua inglesa e/ou o ensino-aprendizagem de línguas. A escolha dessa temática se deu pelo fato de que é uma temática que estava presente em quatro dos cinco materiais escolhidos, sendo o quinto material listado acima, o *English Vibes for Brazilian Learners*, o único que não foi possível usar na análise, pois não havia nenhuma unidade que abordasse essa temática.

Por fim, nosso *corpus* final ficou constituído por quatro livros didáticos e cinco unidades didáticas, porque um dos livros, o *Anytime!*, contava com duas unidades sobre o tema, sendo uma delas a *starter unit* (uma unidade introdutória que é apresentada antes da unidade um e normalmente tem como objetivo introduzir algum tópico central que é abordado ao longo do LD, nesse caso a LI) e uma segunda unidade ao longo do material. Dessa forma, o *corpus* final da nossa pesquisa se dividiu da seguinte forma:

---

<sup>28</sup> Uma vez aprovado pelo PNLD, entende-se que todas as obras estão de acordo com as propostas da BNCC, o que se mostra evidente na forma que os volumes são apresentados. Em todas as obras há a indicação das competências e habilidades que serão trabalhadas no manual do professor, aparecendo, na maioria deles, na capa da unidade no livro do estudante também.

1. *Take Action!* (RICHTER; LARRÉ, 2020), da editora Ática:
  - a) *A Language with no Borders*;
2. *Anytime!* (MARQUES; CARDOSO, 2020), da editora Saraiva:
  - a) *Starter Unit: English Everywhere*;
  - b) *Unit II: A Global Language*;
3. *Joy!* (OLIVEIRA, 2020), da editora FTD:
  - a) *Unit 10: The world is your oyster*;
4. *English and more!* (WEIGEL; RESCHKE, 2020), da editora Richmond:
  - a) *Starter unit: Languages and Englishes around us*.

No Quadro 9 sistematizo as unidades conforme as competências, habilidades e TCTs abordados em cada uma delas, conforme indicação dos próprios livros:

**Quadro 9:** Quadro com a relação de competências (gerais e específicas), habilidades e Temas Contemporâneos Transversais trabalhados em cada unidade.

NOME DA UNIDADE	COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA DE LINGUAGEM E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO	HABILIDADES DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA DE LINGUAGEM E SUAS TECNOLOGIAS	TCT
<i>A Language with no Borders</i>	2, 6 e 9	1, 2, 3, 4 e 7	EM13LGG101 EM13LGG102 EM13LGG103 EM13LGG104 EM13LGG202 EM13LGG203 EM13LGG204 EM13LGG301 EM13LGG302 EM13LGG401 EM13LGG402 EM13LGG403 EM13LGG701 EM13LGG703 EM13LGG704	Diversidade cultural
<i>English Everywhere</i>	6, 8 e 9	1, 2 e 4	EM13LGG104 EM13LGG201 EM13LGG204 EM13LGG401	Não há menção explícita sobre TCT
<i>A Global Language</i>	1, 2, 4, 5 e 6	1, 2, 3, 4 e 7	EM13LGG104 EM13LGG204 EM13LGG301	Diversidade cultural; Trabalho

			EM13LGG401 EM13LGG402 EM13LGG403 EM13LGG701 EM13LGG703	
<i>The world is your oyster</i>	Não há menção explícita sobre competências gerais	1, 2, 4 e 7	EM13LGG101 EM13LGG104 EM13LGG105 EM13LGG401 EM13LGG403 EM13LGG701 EM13LGG703 EM13LGG704	Diversidade cultural
<i>Languages and Englishes around us</i>	Não há menção explícita sobre competências gerais	Não há menção explícita sobre competências específicas	Não há menção explícita sobre habilidades	Não há menção explícita sobre TCT

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos livros analisados.

Após a delimitação do *corpus*, fiz uma leitura preliminar das unidades a fim de ter uma compreensão mais global das propostas, tanto no livro do estudante quanto no manual do professor. Feita essa primeira leitura, a partir de alguns efeitos de sentido encontrados na minha leitura do *corpus*, busquei recompor o processo discursivo que resultou nesses efeitos de sentido. Ou seja, tentei traçar possíveis percursos para além da superfície dos textos, os outros textos com os quais eles se relacionavam, a fim de especular sobre as possíveis influências histórico-ideológicas que possibilitaram que esses textos acontecessem.

Quanto à historicidade, perguntamos: a quais outros enunciados (não presentes no texto) o dizer faz referência, com quais enunciados da memória discursiva ele se relaciona; de que regiões do interdiscurso provêm tais enunciados, quais suas filiações histórico-ideológicas, com quais formações discursivas ele se liga ou de quais ele se afasta, quais posicionamentos atualiza, quais recusa/rejeita? (FIGUEIRA, 2022, p. 107)

Além de questões sobre o percurso histórico-ideológico daqueles efeitos de sentido, foi necessário também propor questões sobre a forma de dizer o que (não) foi dito e pensar em algumas questões como

por que foi dito desse modo e não de outro? Poderia ter sido dito de uma forma diferente? Essa substituição por outra forma faria diferença no efeito de sentido suscitado? Quais formas foram preteridas (silenciadas) em benefício daquela que o sujeito empregou? Que diferentes efeitos de sentido são mobilizados quando se opta por uma ou por outra forma de enunciar algo? Há algo que podemos considerar como omissão, isto é, algo que

deveria ter sido dito, ou ao menos se esperaria que fosse dito, mas não o foi? Por que ocorre essa omissão, esse apagamento? [...]  
Quais são os pontos ambíguos, equívocos, polissêmicos do texto? Por que ocorrem tais equivocidades? Quais as diferentes filiações estão em jogo, produzindo o equívoco, a polissemia? Que elemento(s) linguístico(s) é(são) responsável(is) pela abertura de sentidos identificada? (FIGUEIRA, 2022, p. 107-108)

Sendo assim, cabe ao analista estar atento durante a sua análise para identificar os menores sinais que se abrem como oportunidades para a análise e interpretação, “é preciso então estar atento a todas as formas de manifestação que a linguagem pode assumir numa textualidade (seja ela oral, escrita, multimodal etc.)” e “tomar os elementos linguísticos (morfológicos, lexicais, sintáticos, enunciativos) como pontos de partida, como sintomas da materialização da ideologia na linguagem.” (FIGUEIRA, 2022, p. 109)

Dessa forma, percebemos que o analisar discurso faz-se de forma orgânica e mutável, nunca estabilizada, pois os textos e as formas que eles nos interpelam são da ordem do não controle. O fato das análises e dos sentidos nos escaparem aponta para a incompletude dos textos, do corpus, dos recortes, dos sujeitos e das (re)significações. Portanto, o analista está sempre correndo o risco de ter seus objetivos e hipóteses frustradas, porque (me arrisco a dizer que na maioria das vezes) o imaginário que ele constrói sobre o *corpus*, as questões de pesquisa e os possíveis resultados podem não se tornar realidade, fazendo com que o analista tenha que revisitar todo o seu trabalho e ajustar todas as suas expectativas.

Nesta pesquisa, tomamos como base para a nossa análise as questões postuladas por Figueira (2022) em busca da “elucidação do funcionamento discursivo envolvido naquela produção de sentidos” (p. 107), a fim de identificar nos LD analisados representações discursivas sobre LI e ensino-aprendizagem de línguas e mapear possíveis percursos discursivos que essas representações percorrem histórica-ideologicamente, bem como encontrar vestígios na forma de (não) dizê-las que deixem (des)velar ambiguidades, equivocidade, polissemias, etc., a fim de identificar a materialização de ideologias na/pela língua(gem).

Retomando os dizeres da introdução desta dissertação, minha hipótese é a de que, embora documentos que prescrevem diretrizes para o ensino de LI (como a BNCC) e produção de material didático (como o PNL 2021) tentem se desvencilhar de discursos que ferem a essência social, política e ideológica da língua e promover um ensino-aprendizagem que não reforce discursos homogêneos e excludentes no processo de ensino-aprendizagem, isso se faz a partir de um processo tenso-conflitivo que se deixa (des)velar nos livros didáticos.

Nas próximas seções, compartilho algumas propostas didáticas presentes nas unidades selecionadas de livros de inglês aprovados no PNLD 2021 e me aventuro a uma análise discursivo-interpretativista dessas propostas, não sendo meu objetivo destrinchar todas as atividades de cada uma das unidades, mas identificar nos materiais as representações discursivas que ressoam através das propostas didáticas, a fim de exemplificar as diferentes formas que certos discursos sobre a LI e o ensino-aprendizagem de LI aparecem nos LD.

As representações discursivas que aqui discuto são leituras minhas sobre o *corpus* da pesquisa, portanto não é meu objetivo proferir verdades absolutas ou entrar em dilemas sobre o que é certo ou errado, melhor ou pior. As escolhas das propostas e a forma que eu as li são frutos da forma pela qual o *corpus* me interpelou, o que, como discutido anteriormente, acredito que jamais aconteça de forma neutra, enquanto professora e pesquisadora.

#### **4.2) Representações sobre a língua inglesa**

Nesta seção, debruçar-me-ei em algumas propostas didáticas das unidades selecionadas, a fim de identificar e problematizar discursivamente representações sobre a língua inglesa que se (des)velam nos materiais.

4.2.1) “*English is just the most universal language, right? It was logical.*”: a inevitabilidade do inglês e o desejo da completude

Para esta seção, foram escolhidas algumas propostas das unidades didáticas que falam sobre temas como estrangeirismos do inglês que usamos no nosso cotidiano, a expansão do inglês globalmente na contemporaneidade e benefícios de aprender uma língua como incentivos para aprender-se inglês. Durante a análise do *corpus* apresentado nesta seção, foi possível identificar representações discursivas cujos possíveis efeitos de sentido nos levam a crer que (i) o inglês (ou aprender inglês) é algo inevitável e a importância da LI para a/na formação básica é óbvia e clara; e (ii) o desejo pelo inglês é marcado pela ilusão da completude, quando fala-se inglês é possível desbravar o mundo.

No nosso cotidiano, é muito comum nos depararmos com as marcas do estrangeirismo no uso da nossa língua materna. Ao longo das últimas décadas, principalmente, temos adotado cada vez mais palavras em inglês para nos referirmos às mais diversas coisas, desde objetos até sentimentos e estilo de vida. Portanto, é muito comum ver nos livros didáticos de LI

atividades que pedem para que os estudantes façam exercícios que envolvam essas palavras que “pegamos emprestado” do inglês.

Dentre os materiais que compõem o *corpus* dessa pesquisa, duas unidades trazem esse tipo de atividade. Ambas as atividades têm o mesmo objetivo: que o estudante leia as palavras elencadas pelo exercício e tente identificar quais já conhece, a fim de levantar a discussão sobre a presença do inglês no dia-a-dia. As figuras 1 e 2 ilustram as atividades:

**Figura 1.** Atividade sobre estrangeirismos do livro *English and more!*<sup>29</sup>

Itens 3. b) Resposta pessoal. Os estudantes podem mencionar diferentes razões, por exemplo, o fato de o inglês ser uma língua internacional, estar associado a países desenvolvidos (entre outras razões históricas e bem complexas, devido ao processo de colonização britânica), o que remete à crença de que “o que é estrangeiro é bom ou melhor” e pode consistir em uma estratégia de marketing para seduzir o consumidor a querer estar relacionado a esse determinado produto.

3. c) Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes listem nomes de marcas, produtos e lojas, palavras já absorvidas pelo português, como as relacionadas a computação, esportes, grêmios, games etc. O objetivo é fazer com que eles reflitam sobre o maior ou menor contato com a língua inglesa em razão, por exemplo, de nossas preferências, hobbies, atividades de lazer e/ou os diferentes grupos culturais dos quais participamos.

2. As imagens apresentam exemplos de diferentes línguas e situações de comunicação. Em grupos, converse sobre as seguintes questões.

a) Qual sua experiência com essas línguas/situações? Resposta pessoal.

b) Que outras línguas são faladas na sua região além do português? Você fala alguma delas? Se sim, em que situação? Respostas pessoais.

c) Na sua opinião, quais as vantagens de se comunicar em outro(s) idioma(s)? Resposta pessoal. Espera-se que o estudante reflita sobre a possibilidade de entrar em contato com outras pessoas e culturas, por exemplo.

3. Ainda em seu grupo, considere a imagem II, na página 12, e discuta as seguintes questões:

a) Você tem alguma camiseta ou objetos com frases em outra língua? E em inglês? Você sabe o que quer dizer em português? Respostas pessoais.

b) Por que existem tantos produtos com frases em inglês?

c) Em que outras situações a língua inglesa está presente no seu cotidiano? Faça uma lista no caderno dessas palavras/expressões em inglês e compare com um colega: há diferenças?

4. Agora explore a nuvem de palavras abaixo e responda em seu caderno:

a) Você conhece essas palavras? Alguma delas apareceu na sua lista?

b) Como essas palavras passaram a fazer parte do nosso uso cotidiano? Não haveria correspondente em língua portuguesa para elas?

Item 4. b) Respostas pessoais. Pode ser interessante problematizar com os estudantes: a presença dessas palavras no nosso cotidiano seria uma questão de preferência? Ou estaria relacionada à facilidade de uso ou a um suposto status?

14

Fonte: WEIGEL; RESCHKE, 2020, p. 14

**Figura 2.** Atividade sobre estrangeirismos do livro *Anytime!*

<sup>29</sup> A atividade cita uma imagem da página anterior que consiste em uma pessoa usando uma camiseta branca onde é possível ler a seguinte frase: “PLAY IT LOUD”.

1. Observe as imagens abaixo e as palavras nelas indicadas e converse com um colega. Vocês usam algumas dessas palavras no dia a dia? Em quais contextos?



Incentive os estudantes a levantar outras palavras ou locuções em inglês usadas diariamente, como: *bullying, fitness, performance, smartphone, sale, on sale, milkshake, website, wi-fi, download, update, hi-tech, playlist, chat, videogame*, etc. Em seguida, proponha que pensem em conjunto no motivo pelo qual conhecem essas palavras e estudem a língua inglesa na escola. A ideia é levantar hipóteses neste primeiro momento e voltarem a essa discussão após a realização das atividades.

talvez você ache que não fala inglês, mas o fato é que no Brasil usamos muitas palavras emprestadas desse idioma em nosso cotidiano: Você já comeu um *hot dog* ou foi ao médico fazer um *check-up*? Você já foi a um *shopping center*, escutou *rock* ou saiu para andar de *bike*? Já recebeu um *e-mail* ou deu um *like* no post de um *crush*?

Quais outras palavras desse idioma você usa diariamente?

Já se perguntou por que essas palavras da língua inglesa fazem parte do nosso cotidiano e/ou por que estudamos inglês na escola?

Refleta sobre essas questões e anote seu ponto de vista no caderno. Então, faça as atividades a seguir. Ao final desta Unidade, volte a essas perguntas e veja se sua opinião continua a mesma.

Ambas as atividades (na Fig. 1 exercício 4; na Fig. 2 exercício 1) trazem imagens que ilustram algumas palavras/expressões em inglês que são usadas amplamente no Brasil e pedem para que os estudantes pensem em outras palavras/expressões emprestadas que são usadas no nosso cotidiano e que não aparecem nas atividades. Além disso, ambas as atividades postulam questões quanto às razões pelas quais nós usamos tantas palavras do inglês no nosso cotidiano (Como essas palavras passaram a fazer parte do nosso uso cotidiano? Não haveria correspondente em língua portuguesa para elas? Já se perguntou por que essas palavras da língua inglesa fazem parte do nosso cotidiano e/ou por que estudamos inglês na escola?).

Esse tipo de atividade possibilita uma pré-identificação do aprendiz com a LI, já que, ao mostrar que esta já está em uso no seu cotidiano e que ele já conhece algumas destas palavras, espera-se que o aprendiz fique mais interpelado a querer aprendê-la. Do mesmo modo, também resgatam conhecimentos prévios dos estudantes, o que possibilita que eles compartilhem o que já sabem e aprendam uns com os outros. Este tipo de atividade

geralmente busca levantar a discussão sobre o inglês como língua global e como isso se manifesta no nosso cotidiano, possibilitando que os aprendizes compartilhem as suas experiências com a língua inglesa.

O estrangeirismo é, de fato, algo que tomou conta de vários espaços, principalmente por causa da indústria do entretenimento e dos avanços tecnológicos. O uso dos estrangeirismos pode dar essa ideia de pertencimento, de que a língua inglesa já está na sua vida e já faz parte dela, a ideia de que você sabe sim inglês, querendo ou não. Portanto, é importante problematizar a ideia da “escolha”: será que as pessoas escolhem usar/aprender inglês ou só o fazem porque não tem como mesmo fugir?

Em uma tentativa de problematizar essas questões, as sugestões de respostas<sup>30</sup> do exercício 4b do livro *English and more!* (Fig. 1) propõe ao professor que, ao fazer essa atividade, seria interessante problematizar o porquê do uso destas palavras (seria uma preferência do usuário, ou talvez devido à facilidade do uso da expressão ou à busca por status). Este tipo de discussão demonstra uma tomada de posição do material de questionar essa noção estabilizada de que o estrangeirismo é uma consequência natural da expansão do inglês, incentivando os estudantes a questionarem o porquê de tantas palavras de outra língua serem usadas no Brasil quando temos palavras correspondentes na língua portuguesa, possibilitando, assim, que os aprendizes problematizem essas ideias.

Ademais, na atividade 3b do mesmo material também podemos vislumbrar uma tentativa de discutir o uso de frases em inglês em produtos, como camisetas, a uma possível estratégia de marketing para influenciar o consumidor a comprar aquele produto a partir do desejo de pertencimento a certas culturas dominantes. Essa atividade poderia possibilitar, por exemplo, questionamentos acerca da venda de certos estilos de vida e costumes através de iniciativas capitalistas, o que promove uma supervalorização de certas culturas, *lifestyles* e línguas em detrimento de outras. Contudo, o manual do professor não explora mais a fundo essas questões, perdendo, talvez, a oportunidade de enriquecer a discussão.

Por muitas vezes, é possível observar também que os livros didáticos, na tentativa de justificar a importância da língua inglesa e a necessidade de aprendê-la, recorrem a análises quantitativas (apostando em mapas, gráficos e infográficos) que mostram número de países que têm o inglês como língua de comunicação mais ampla, número de falantes nativos e falantes não-nativos, porcentagem do uso de inglês em alguns setores sociais (como internet, ciência, etc.). As próximas figuras (3, 4 e 5) ilustram este tipo de atividade.

---

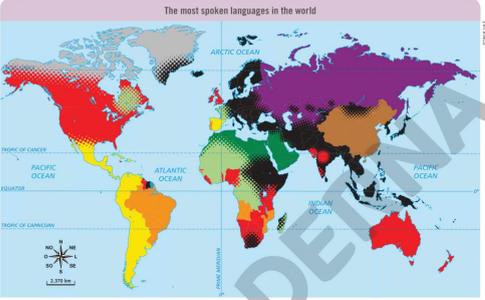
<sup>30</sup> As sugestões de respostas estão escritas em rosa ao redor das páginas das unidades. Somente a versão do livro do professor contém estas sugestões.

**Figura 3.** Atividade do livro *English and More!* sobre a recorrência das línguas mais faladas ao redor do mundo.<sup>31</sup>

Item 1. c) Respostas pessoais. Podem variar de estudante para estudante. Os países são: na América: Canadá, EUA e Guiana; na Europa: Reino Unido e República da Irlanda; na África: Serra Leoa, Lesoto, Libéria, Camarões, Gâmbia, Gâmbia, Nigéria, Quênia, Ruanda, Uganda, Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zâmbia, Botsuana, Namíbia e África do Sul; na Ásia: Índia; na Oceania: Austrália, Nova Zelândia, Tasmânia, Ilhas Salomão, Papua-Nova Guiné e Fijiinas.

**GETTING DEEPER** Não escreva no livro.

1. Examine o mapa a seguir e responda em seu caderno:



Fonte de informações: <a href="https://www.weforum.org/agenda/2018/02/chart-of-the-day-the-worlds-most-spoken-languages/">https://www.weforum.org/agenda/2018/02/chart-of-the-day-the-worlds-most-spoken-languages/</a>. Acesso em: 3 dez. 2019.

Item 1. d) Espere-se que os estudantes reflitam sobre a variedade da língua inglesa de acordo com o país e a região em que é falada, da mesma forma com o que acontece com o português, tanto dentro do Brasil quanto em países lusófonos: existem diferenças de sotaque, vocabulário, expressões etc.

a) O que ele representa? As línguas mais faladas no mundo.  
b) Qual cor representa países onde se fala inglês como língua oficial ou segunda língua? O vermelho.  
c) Quais desses países você reconhece? Inglês: Espanha, verde-claro; francês: França; português: verde; árabe: rosa; russo: amarelo; mandarim: preto; outras.  
d) Na sua opinião, qual parecido ou diferente é o inglês usado nesses países?  
e) Que outros idiomas estão representados pelas outras cores? Proponha em seu caderno uma legenda explicativa das cores para complementar o mapa.  
f) Considerando os diferentes idiomas apresentados no mapa, você poderia se comunicar em inglês com habitantes de quais países? Resposta pessoal. Espere-se que o estudante conclua que, sendo a língua inglesa considerada hoje uma língua internacional, é possível comunicar-se em inglês com pessoas de qualquer nacionalidade, além daqueles que língua oficial é o inglês.

2. Tendo em mente os motivos que podem levar uma pessoa a aprender uma outra língua, converse com seus colegas sobre as seguintes questões:

a) Por que você acha que tantas pessoas ao redor do mundo aprendem inglês? Faça uma lista em seu caderno com algumas razões.  
b) Qual vantagem você vê em aprender inglês? Resposta pessoal.

**COMPREHENSION STRATEGY**  
Quando fizer esta atividade, mobilize o conhecimento que você já tem sobre o assunto. Por exemplo, ao olhar o mapa, você pode identificar alguns continentes ou países e associar, a partir do seu conhecimento prévio, idiomas oficialmente relacionados a eles. Portanto, use esse conhecimento para realizar a atividade.

Resposta pessoal. Sugestão: o estudante pode mencionar objetivos bastante pragmáticos, como estudo, trabalho, diversão, viagens, falar com pessoas de outras partes do mundo etc.

Fonte: WEIGEL; RESCHKE, 2020, p. 15.

Nesta atividade, é apresentado um mapa no qual as línguas mais faladas do mundo estão representadas por diferentes cores. As atividades consistem em exercícios para identificar os países e correlacionar as diferentes línguas às cores apresentadas no mapa (a partir de conhecimentos prévios dos estudantes no que diz respeito à localização dos países no mapa e às línguas mais faladas nesses países), propondo inclusive que os aprendizes criem uma legenda para a figura. Após algumas questões quanto à interpretação da imagem, o exercício 2 propõe que o aprendiz faça uma lista com razões que motivam tantas pessoas ao redor do mundo a aprenderem inglês, bem como questiona ao aprendiz qual a vantagem que ele próprio vê em aprender inglês.

**Figura 4.** Atividade do livro *Anytime!*, na unidade “*English Everywhere*”, sobre países nos quais o inglês é uma das línguas oficiais ou a língua de comunicação mais ampla.

<sup>31</sup> O mapa não tem legenda pois uma das atividades (1e) propõe que os estudantes identifiquem qual a língua representada por cada cor a partir da localização dos países e a recorrência das cores.

**English Around the World**

EM13LGG104  
EM13LGG401

2. No Manual do Professor, você encontra orientações sobre esta atividade.

2. Observe o mapa a seguir. Você consegue identificar alguns dos países que estão pintados de verde ou laranja? O que eles têm em comum?

**Countries Where English Is an Official Language**

COUNTRIES Where English Is an Official Language. **ChartBia**. Available at: <http://chartbia.com/view/48h>. Accessed on: Sept. 3, 2019.

3. Peça aos estudantes que debatam rapidamente essa questão em duplas ou pequenos grupos. Se necessário, explique a eles que inglês como língua adicional (ou língua estrangeira) refere-se ao uso do inglês por falantes de outras línguas, nativos de países em que o inglês não é língua oficial.

3. O inglês é a língua oficial de muitos países, apesar de nem sempre ser a única. Há ainda os demais países que têm diferentes línguas oficiais: português, francês, espanhol, etc. Qual é a relação desses países com o inglês? Será que muitas pessoas ao redor do mundo estudam e falam inglês como uma língua adicional? Por qual motivo? Discuta seu ponto de vista com os colegas.

4. Espere-se que os estudantes percebam, a partir da leitura do mapa e do conhecimento que já possuem sobre o assunto, que o inglês está presente em grande parte dos países ao redor do mundo e funciona como língua de comunicação entre falantes de diferentes línguas e nacionalidades.

**TIP**  
O título de um texto geralmente traz o assunto do qual vai tratar. Leia o título do infográfico para descobrir o tema a ser abordado.

4. Observe o infográfico na página seguinte e converse com um colega. Qual é o tema abordado? Escreva a resposta no caderno.

- Inglês falado como um nativo.
- Inglês falado na Índia.
- Inglês como língua global.
- Países onde não se fala inglês.

15

Fonte: MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 15.

Na Figura 4 temos uma atividade que usa a imagem de um mapa-múndi em que os países em verde são países onde o inglês é a língua de comunicação mais ampla e em laranja são os países onde o inglês é uma das línguas oficiais. O primeiro exercício pede para que os estudantes observem o mapa e tentem identificar alguns dos países que aparecem pintados e discutir o que eles têm em comum. Posteriormente, no exercício 3, afirma-se que o inglês é a língua oficial de muitos países e cita outros países que têm outras línguas como línguas oficiais, bem como menciona o fato de alguns dos países do mapa terem mais de uma língua oficial além do inglês. A atividade termina com alguns questionamentos: Qual é a relação desses países com o inglês? Será que muitas pessoas ao redor do mundo estudam e falam inglês como uma língua adicional? Por qual motivo? Discuta seu ponto de vista com os colegas.

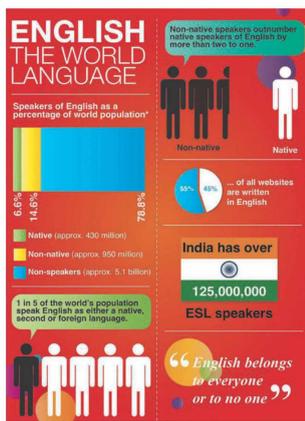
**Figura 5.** Atividade do livro *Anytime!*, na unidade *“English Everywhere”*, sobre dados acerca do número de falantes de LI ao redor do mundo.

**Atividade**

5. Diga aos estudantes que a língua inglesa, assim como qualquer língua no mundo, está em constante mudança e desenvolvimento. Com as novas tecnologias, o rápido acesso a informações e o crescimento da população mundial, é muito provável que os dados desse infográfico tenham mudado. O importante é que os estudantes, ao analisá-lo, percebam como o inglês é utilizado em grande parte dos países ao redor do mundo, principalmente por falantes não nativos.

6. Peça aos estudantes que justifiquem suas respostas oralmente, indicando o trecho do infográfico que os levou a considerar cada uma das afirmações como correta ou incorreta. Se necessário, explique que falantes de inglês como segunda língua "ESL" ou "English as a Second Language" são aqueles cuja língua materna não é o inglês, mas que aprendem ou adquirem a língua por viverem em um país onde o inglês é uma das línguas oficiais – como ocorre na Índia, representada no infográfico.

**TIP**  
Para buscar informações específicas em um texto, como nomes e números, não é necessário ler todo o texto. Mova os olhos rapidamente pelo texto buscando as informações de que precisa. Essa estratégia de leitura é chamada de scanning.



\*Figures based on 2006 estimates | Sources: SAVILLE TROIKE, Munkel, *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge, UK, Cambridge UP, 2006. <https://arxiv.org/abs/1603.02012v1> | [https://www.wikimedia.org/wiki/English\\_language](https://www.wikimedia.org/wiki/English_language) | WARDHAUGH, Ronald, *Languages in Contact: Dominance, Diversity and Decline*, Oxford, UK: B. Blackwell, 1987. This infographic: © Paul Rame 2012.

RAME, Paul, *English: The World Language Infographic!*, [jobs.ac.uk](https://blog.jobs.ac.uk/huff-journeys/english-the-world-language-infographic/). Available at <https://blog.jobs.ac.uk/huff-journeys/english-the-world-language-infographic/>. Accessed on Apr. 3, 2020.

- Observe novamente o infográfico e responda às questões no caderno.
  - Qual é o número de falantes nativos de inglês no mundo?
  - Qual é o número de falantes não nativos de inglês no mundo?
  - Qual é o número de falantes de inglês na Índia? Mais de 125 milhões de pessoas.
- Conforme o infográfico acima, qual das afirmações abaixo está correta?
  - Um quinto da população mundial fala inglês como língua nativa, segunda língua ou língua estrangeira. ✗
  - O número de falantes não nativos de inglês é duas vezes menor do que o de falantes nativos.

Fonte: MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 16.

A Figura 5 mostra uma atividade que usa um infográfico intitulado “ENGLISH THE WORLD LANGUAGE”, que, por sua vez, apresenta alguns dados sobre o número de falantes de inglês ao redor do mundo, apontando, principalmente, para a superação dos números de falantes não-nativos comparado ao número de falantes nativos. Os exercícios de leitura do infográfico são de interpretação de texto nos quais os estudantes têm que identificar as respostas no infográfico (exemplo: qual é o número de falantes nativos de inglês no mundo? qual é o tema abordado?). A questão 7 (que não aparece na Figura 5 e encerra a atividade) diz o seguinte: “No infográfico há a seguinte afirmação: “English belongs to everyone or to no one”. Converse com alguns colegas e respondam: O que essa afirmação quer dizer?” (MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 17).

Sendo assim, percebe-se que essas atividades representadas pelas Figuras 3, 4 e 5 possibilitam um espaço para diálogos sobre os diferentes países que falam língua inglesa, se deslocando, assim, da ideia de que o inglês é falado apenas na Inglaterra e nos Estados Unidos, por exemplo. Estas atividades têm o potencial de promover discussões sobre variações da língua inglesa, colocando em xeque o mito do falante nativo e apontando para a construção de uma nova perspectiva da LI que rompa com o pertencimento dela a certas nações, culturas e falantes, bem como é proposto na BNCC.

Ao utilizar mapas-múndi, ao invés de mapas/bandeiras de países específicos, as atividades ensejam discussões sobre como a língua inglesa está presente em outras nações (seja como língua oficial, língua de ampla comunicação ou língua estrangeira), ao invés de situá-la como propriedade certos países. Ademais, as atividades também abrem espaço para refletir sobre os motivos pelos quais pessoas de nações que têm outras línguas oficiais têm investido em aprender inglês, bem como propõem que os aprendizes reflitam sobre seus próprios motivos para (não) querer aprender inglês. Este tipo de atitude em LDs de inglês demonstra uma preocupação emergente em lançar luz sobre o fato de que outros países além dos EUA e da Inglaterra falam inglês, possibilitando discussões que rompem com a hegemonia da LI no que diz respeito a variações, culturas e povos.

Até pouco tempo atrás não era possível observar esse tipo de discussão em LDs de inglês, que eram majoritariamente focados em reproduzir as variações e costumes de certos países (normalmente EUA e Inglaterra) e desconsideravam o uso do inglês em outros países (tanto como língua oficial quanto como língua estrangeira), resultando em uma supervalorização de certas nações em detrimento de outras.<sup>32</sup>

É possível identificar também nos materiais uma certa inclinação para uma visão positivista desse inglês globalizado, a partir de números e estimativas, sem lançar um olhar crítico para a forma que a LI “conquistou” esse lugar. Ao discutirmos essa globalização do inglês, é preciso, em um primeiro momento, nos atentarmos para alguns discursos sobre esse fenômeno que circulam na nossa sociedade (dita) globalizada. Há quem tenha uma perspectiva mais positivista do que é globalização (em um sentido mais amplo do termo, não só lidando com a globalização do inglês) e há quem enxergue alguns (muitos) problemas nesse fenômeno que atinge a todos.

No primeiro caso, temos uma linha de pensamento que acredita que a globalização deve ser celebrada, pois é onde a tolerância e a diversidade se encontram e dá espaço para que as diferenças sejam superadas. Do outro lado, temos sujeitos que não se vendem a esse discurso de homogeneização e higienização da diversidade e acreditam que a globalização está a serviço das nações poderosas, a fim de manter a hierarquia e relações de poder que existem no mundo.

Dito isso, me inscrevo nessa segunda perspectiva, partindo do pressuposto de que a globalização é uma tentativa de homogeneizar expressões culturais, econômicas e, no caso do inglês como língua global, linguísticas, com o objetivo de demolir fronteiras entre nações e

---

<sup>32</sup> Como discutimos no capítulo 3, Scheyerl (2012) encaixa esse tipo de material na categoria de “mito do colonizador”.

povos a partir da criação de novas fronteiras que delimitam quais tipos de culturas, modelos econômicos e línguas devem ser globalizados e adotados, partindo sempre de uma ordem etnocêntrica. Portanto, neste contexto de pesquisa, essa perspectiva de trazer a expansão da língua inglesa atrelada aos desdobramentos da globalização, a partir de uma visão positivista do termo, causa um apagamento do processo de higienização e apagamento de outras culturas e línguas, o que desvincula a expansão do inglês a um forte controle de certas nações sobre outras.

Portanto, a meu ver, apesar de as atividades possibilitarem um espaço de discussão e problematização de temas como variações linguísticas e culturais, os motivos da expansão do inglês e a influência da LI em países que não a têm como língua oficial, ainda há uma visão romantizada desse processo de expansão da língua inglesa na forma pela qual as atividades se constroem. A maioria das atividades consistem em exercícios de identificação de informações que não atravessam a superfície dos textos, tratando os textos com fim em si mesmos. Os poucos exercícios que fogem da superfície textual têm pouco ou nenhum incentivo que possibilite aos estudantes se deslocarem e problematizarem tais temas. Por exemplo, a questão 7 da atividade apresentada na Figura 5, que põe enfoque à parte do infográfico que diz “O inglês pertence a todos ou a ninguém” (*English belongs to everyone or to no one*), não explora mais essa noção de rompimento com a ideia de pertencimento da LI a certos povos e nações, mantendo a discussão em um nível superficial.

Ainda, logo após essa questão 7, há um comentário sobre a próxima seção da unidade que propõe uma atividade de leitura no que diz respeito à palavra “*practice*”, que em inglês tem duas grafias possíveis, com “c” e com “s”, como mostra a Fig. 6:

**Figura 6.** Comentário sobre a grafia da palavra “practice/practise” presente no livro *Anytime!*, na unidade “*English Everywhere*”.

**TIP**

No Reino Unido e na maioria dos países de colonização inglesa, *practise* é a grafia utilizada para o verbo **praticar** e *practice*, para os substantivos **prática, treino**. Nos Estados Unidos, *practice* é a grafia utilizada tanto para o verbo quanto para o substantivo.

Portanto, depois de duas atividades que tentam desconstruir a ideia de que o inglês pertence a certas nações e povos - ao traçar, por exemplo, caminhos que levem os estudantes a perceberem que hoje o inglês é falado, majoritariamente, por falantes não-nativos, o LD faz um comentário sobre a variação da grafia de uma palavra reforçando que tal jeito é o jeito que se escreve a palavra no Reino Unido, ao passo que o outro jeito é a forma que se escreve a palavra nos Estados Unidos, desvelando, assim, um conflito com o que havia sido dito antes. Afinal, se a língua inglesa não pertence a essas nações, por que quando se fala sobre diferentes formas de escrever uma palavra as diferenças são atribuídas às variações desses lugares?

Assim, percebemos que a tentativa de reportar quantitativamente a suposta grandeza da LI, com o objetivo somente de justificar a importância do (ensino de) inglês no mundo através de números, serve apenas para legitimar e reforçar essa visão positivista do que foi e é a expansão do inglês e o processo de globalização, que já é uma visão predominantemente disseminada no ensino-aprendizagem de LI. Ao mesmo tempo que há o desejo de se desvincular a ideia do inglês que pertence certas nações, trazendo números e porcentagem que comprovem isso, há também uma interdiscursividade que reproduz discursos colonialistas que acabam deixando-se desvelar, que escapam.

Seguindo nessa esteira de pensamento, podemos exemplificar como esse discurso higienizado da globalização e colonização aparece também em outros momentos nas unidades que não sejam por meio de gráficos, infográficos ou outros recursos mais visuais e quantitativos. Escolhemos três exemplos que foram retirados de três atividades de leitura de duas unidades diferentes.

O primeiro exemplo foi retirado de um artigo presente em uma atividade do livro *Anytime!*, o qual fala sobre os países que falam inglês e sobre o papel da expansão colonial britânica, como mostrado a seguir nas Figuras 7 e 8.

**Figura 7.** Atividade sobre a língua inglesa e a colonização do Império Britânico presentes no livro *Anytime!* na unidade “*A Global Language*”.

**Reading** EM13LGG401 EM13LGG403

**Before You Read**

- Talk to a classmate. Why do you think English is an official language in many countries? *Resposta pessoal*
- Observe the title and subtitles of the article. In your notebook, check the alternatives that contain information you think you will find in the text.
  - How English became a global language. **X**
  - English at the present time. **X**
  - The future of the English language.
  - How to learn English in an easy way.
  - The best time to visit English-speaking countries.

**As You Read**

Peca aos estudantes que façam a leitura do texto e realizem as atividades a seguir.

**SUGGESTION**

Para saber mais da história dos Estados Unidos, assista ao vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6E9WU9TGrec&list=PL8dPuualXmWmpBj7SGF3eGTOzbO7s>. Acesso em: 2 jul. 2020.

Conhecer a história e a geografia de um país, como os Estados Unidos, ajuda a explicar a diversidade linguística.

- Para saber mais da história dos Estados Unidos, assista ao vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6E9WU9TGrec&list=PL8dPuualXmWmpBj7SGF3eGTOzbO7s>. Acesso em: 2 jul. 2020.
- Conhecer a história e a geografia de um país, como os Estados Unidos, ajuda a explicar a diversidade linguística.
- Para saber mais da história dos Estados Unidos, assista ao vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6E9WU9TGrec&list=PL8dPuualXmWmpBj7SGF3eGTOzbO7s>. Acesso em: 2 jul. 2020.
- Conhecer a história e a geografia de um país, como os Estados Unidos, ajuda a explicar a diversidade linguística.
- Para saber mais da história dos Estados Unidos, assista ao vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6E9WU9TGrec&list=PL8dPuualXmWmpBj7SGF3eGTOzbO7s>. Acesso em: 2 jul. 2020.
- Conhecer a história e a geografia de um país, como os Estados Unidos, ajuda a explicar a diversidade linguística.

**167** **168**

Fonte: MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 167-168.

Figura 8. Continuação da atividade sobre a língua inglesa e a colonização do Império Britânico presentes no livro *Anytime!* na unidade “A Global Language”.

**Language Study** EM13LGG401

**The Suffix -ation**

- Read the words below from the text on pages 167 and 168. Then do the following activities in your notebook.
 

Americanization	communication	decolonization
organizations	population	
- Complete the statement below. *nouns; glos*
  - The suffix *-ation* is used with many verbs to make **nouns / adjectives**, indicating the process of the action of the verb. In most cases, it corresponds to the suffix *-ção / -mente* in Portuguese.
- The table below contains some words from the text on pages 167 and 168. Complete it with the appropriate verb or noun. *(decolonize, communicate, organization, population, Americanize)*

Verb	organize	populate	decolonize	communicate	Americanize
Noun	organization	population	decolonization	communication	Americanization

**169**

Fonte: MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 169.

Ao lançar um breve olhar para a atividade, nota-se que a grande maioria dos exercícios de “compreensão”<sup>33</sup> são, assim como nas atividades mostradas anteriormente, de identificação de informações no texto, propondo perguntas (de verdadeiro ou falso, abertas e de múltipla escolha) que são possíveis de serem respondidas a partir de uma leitura superficial (exercícios 2, 3, 5, 6 e 7). Ademais, o exercício número 4 trabalha o significado de algumas palavras tiradas do texto e pede para que o aprendiz escolha a melhor tradução para as palavras elencadas de acordo com o contexto do texto. Os demais exercícios (1 e 8) têm o objetivo de possibilitar que os estudantes compartilhem suas impressões sobre o que vai ser/foi discutido no texto, com perguntas como: *Why do you think English is an official language in many countries? Based on what you read in the text, why do you think it is important to learn English? English has become a global language for historical, political and economic reasons. What do you think would be different if the British Empire hadn't established so many colonies and the United States hadn't become a world power?*<sup>34</sup>

Podemos observar que, na primeira parte do texto, o discurso da globalização e expansão da LI é bem forte. O primeiro parágrafo também traz vozes do mercado à tona ao afirmar que o inglês é a língua oficial em várias empresas e negócios internacionais, reforçando o compromisso da globalização do inglês com o funcionamento do mercado de trabalho. Mais uma vez, precisamos questionar a ideia de escolha ao aprender inglês, afinal, dada a essencial inevitabilidade do inglês, aprender inglês é, de fato, uma escolha ou uma imposição?

A forma pela qual o argumento da importância/relevância do inglês se constrói neste livro didático (*Anytime!*), em especial, remete bastante às formas que produtos são apresentados no mercado, com várias constatações sobre a LI que são provadas a partir de números e estatísticas (“uma a cada cinco pessoas falam inglês” seria o nosso “dez a cada onze dentistas usam/recomendam a pasta de dente X”). É indiscutível que o mercado de ensino de LI cresceu concomitantemente à disseminação de perspectivas romantizadas sobre globalização e a ideia do ILF, portanto é de se esperar que os materiais usem recursos apelativos para convencer os aprendizes de que aquela língua é necessária na sua vida, já que

---

<sup>33</sup> O uso das aspas faz-se necessário porque, na nossa concepção de linguagem, o ato de compreender ultrapassa a superfície do texto, portanto não consideramos esses exercícios como oportunidades de compreender o texto, mas apenas de identificar informações presentes nele.

<sup>34</sup> Tradução minha: Por que você acha que o inglês é um idioma oficial em muitos países? Com base no que você leu no texto, por que você acha que é importante aprender inglês? O inglês se tornou um idioma global por motivos históricos, políticos e econômicos. O que você acha que seria diferente se o Império Britânico não tivesse estabelecido tantas colônias e os Estados Unidos não tivessem se tornado uma potência mundial?

há um interesse econômico por parte das editoras de lucrarem com seus materiais e contribuírem para a manutenção dessas crenças pelo simples fato de que é o que vende: trata-se de uma constante venda de sonhos, promessas, culturas, estilos de vida, línguas...

Na segunda parte do texto, é essencial que façamos uma leitura da forma pela qual a história da expansão do Império Britânico é contada. Há ali um apagamento do movimento de colonização que se deu durante os centenários que o Império Britânico estava no poder, o que nos leva a entender que o texto tenta se desvencilhar das relações de poder que culminaram na ascensão do Império Britânico. Por exemplo, ao falar que *“Britain established its first colonies”* (A Grã-Bretanha estabeleceu suas primeiras colônias), o uso da palavra *“established”* faz alusão a uma situação em que não havia nada ali quando a Grã-Bretanha chegou e, assim, foi possível construir algo a partir do nada. Ou seja, todos os anos de exploração, escravidão, silenciamento, genocídio e apagamento de outros povos, outras religiões, outras línguas, que até hoje reverberam nos mais diversos setores da sociedade, foram simplesmente obliterados não apenas do texto, mas também da discussão, pois não há questões que possibilitem que os estudantes discutam esses temas.

No final da segunda seção, o texto afirma que *“Despite losing their empire, the British spread the English language around the globe, with their world-spanning colonies and economic influence that one can still feel today”*<sup>35</sup>, ou seja, não há qualquer alusão à colonização britânica como um processo marcado pela invasão de terras, genocídio e crimes contra a humanidade, há apenas a colonização como o processo inevitável para a conquista (conquista da sua língua materna ocupar o lugar de mais falada do mundo, conquista de poder econômico, conquista de influência econômica e cultural).

O manual do professor, no que tange a esses exercícios de leitura, postula que a “leitura de um artigo sobre a difusão da língua inglesa no mundo possibilitará aos estudantes compreender o processo de transmissão cultural e histórico da língua, reconhecendo a heterogeneidade linguística como fenômeno natural e corrente das comunidades que dela se utilizam.” (MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 375). Isto é, o manual atribui a essa atividade, elaborada a partir do texto e das questões, o objetivo de identificar as variações linguísticas da LI como naturais ao processo de transmissão cultural e histórico da língua, sendo que não houve nenhuma menção às variações do inglês como consequência da expansão da língua. Inclusive, no texto não há menção a nenhum outro país que não seja o Reino Unido e os EUA.

---

<sup>35</sup> Tradução nossa: Apesar de terem perdido seu império, os britânicos difundiram a língua inglesa em todo o mundo, com suas colônias espalhadas pelo mundo e uma influência econômica que pode ser sentida até hoje.

Ademais, ao referir-se aos efeitos da colonização como um “processo de transmissão cultural e histórico da língua”, o LD, mais uma vez, apaga todas as tensões e conflitos atreladas à noção de colonização, trazendo a ideia de que a colonização foi um movimento repleto de conquistas, tanto para os colonizadores quanto para colonizados (que tiveram a oportunidade de “aprender” a cultura e língua do outro), quando na verdade foi um movimento marcado pela higienização de povos, línguas e culturas. Não há qualquer tentativa nos exercícios de lançar um olhar sobre a colonização britânica a partir de outra narrativa.

O exercício 8, que encerra a atividade, conta com duas perguntas, a primeira pede para que o aprendiz, baseado no que leu no texto, explique por que acha que aprender inglês é importante (“*Based on what you read in the text, why do you think it is important to learn English?*”) e a segunda pergunta contextualiza que o inglês se tornou uma língua global por diversos motivos (históricos, políticos e econômicos) e pergunta o que o estudante acha que seria diferente se o Império Britânico não tivesse estabelecido tantas colônias e os Estados Unidos não tivesse se tornado uma potência mundial (*English has become a global language for historical, political and economic reasons. What do you think would be different if the British Empire hadn't established so many colonies and the United States hadn't become a world power?*).

É possível perceber que a última seção é supostamente a seção que dá espaço para que o aprendiz (re)signifique o texto e compartilhe suas próprias impressões, dando a oportunidade de uma possível ruptura com o que é posto pelo texto e uma aproximação de uma ideia mais crítico-reflexiva do processo de colonização. Contudo, até a forma que as questões são colocadas pode levar o aprendiz a reproduzir os mesmos dizeres do texto. Por exemplo, na primeira questão já se parte do pressuposto de que o inglês é importante e pede apenas para que o estudante compartilhe os motivos (motivos esses que são constantemente reforçados no mesmo livro, *Anytime!*, na unidade *English Everywhere*).

No livro *Take Action!*, há uma atividade de leitura que trabalha com um artigo intitulado “*Why English is important to me? / What learning means to me?*”<sup>36</sup>, o que também é uma tentativa de convencer o estudante de que o inglês é importante para ele.

**Figura 9.** Atividade sobre a língua inglesa e aprendizagem do livro *Take Action!* na unidade “*A Language with no Borders*”.

---

<sup>36</sup> Tradução nossa: Por que o inglês é importante para mim? / O que significa aprender para mim?

## READ ON

### Pre-reading

- 1 In which situations do you use English? Choose the options that apply to you and write them in your notebook. You can write other options in your notebook too. *Personal answer.*
- When I read blogs or websites I like.
  - When I follow posts from an artist I admire.
  - When I read video games instructions.
  - When I listen to songs I appreciate.
  - When I write comments on social media.
  - When I watch subtitled TV series.

- 2 You will read part of a blog post written by Odette Spiteri, an English student in Malta. Read the title of the text. What situations from activity 1 do you think she mentions in her post? *Personal answer.*

### Reading

- 3 Read the blog post. Which are Odette's reasons for learning English? In your notebook, copy the correct options.

EM13LGG102 EM13LGG302  
EM13LGG202 EM13LGG403

80

<https://www.universitylanguageschool.com/student-blog/why-is-it-important-to-speak-english/>

#### Why English is important to me? / What learning means to me?

Learning, for me, is an opportunity to use what I've learned, and, to **broaden** my horizons and to **improve** the best version of myself. Learning, helps me discover my **hidden** talents, and helps me to overcome the fear and obstacles. I feel that the more I know, the more I am capable of accomplishing what I want, without fear of others' judgment. Learning is life, and life is learning. [...]

Apart from my **self-esteem**, learning English will open more opportunities. However, the English Language plays an important role in our life. It is understood by many people around the world, since it is the most spoken language. It is essential in our education. Big companies **hire** professional **staff**, soon after making sure that the people they are employing are good in English.

The English Language helps us to communicate with nearly all the people around the world, even through the internet. After all, no man, or woman is an island.

SPITERI, Odette. Why English is important to me? / What learning means to me? Malta University Language School. Available at: <https://www.universitylanguageschool.com/student-blog/why-is-it-important-to-speak-english/>. Accessed on: May 26, 2020.



**Broaden:** to increase  
**Improve:** to make something better  
**Hidden:** that cannot be seen or that is not easy to find  
**Self-esteem:** belief and confidence in yourself  
**Hire:** to give someone a job and to pay for the person's work  
**Staff:** the group of people who work for a company

- A Make more friends. x  
B Have a good job opportunity. x  
C Write a blog.  
D Read books in English.  
E Discover her talents. x  
F Travel.  
G Be more confident. x  
H Use the internet.

- 4 In your notebook, write T (true) or F (false). Correct the false one.  
*She considers learning a good way to be a better person.*
- A Odette considers learning a good opportunity for being another person. F  
B She has talents she did not know before learning English. T  
C Learning English is good for her self-esteem. T  
D She is not afraid of people's judgement. T

- 5 In your notebook, match the verbs to their corresponding meaning in Portuguese. Use the context of Odette's blog post to do the activity and go back to the text as many times as you need. Try not to use the dictionary.

- I To improve d  
II To overcome c  
III To accomplish e  
IV To feel a  
V To make sure b
- A Experimentar algo físico ou emocional.  
B Averiguar para ter certeza.  
C Superar uma dificuldade.  
D Começar a se sair melhor ao realizar uma tarefa.  
E Terminar algo com sucesso, alcançando os objetivos propostos.



A República de Malta é um dos menores países da Europa. Sua língua nacional é o maltês, porém a língua inglesa também é considerada oficial no país. Pessoas de todo o mundo visitam Malta por turismo e/ou para estudar inglês.

Fonte: RICHTER; LARRÉ, 2020, p. 80-81.

Figura 10. Continuação da atividade sobre a língua inglesa e aprendizagem do livro *Take Action!* na unidade "A Language with no Borders".

EM13LGG104

### Post-reading

6 Odette mentioned why learning English is important for her. Read some of her reasons below. In your notebook, write the ones that are important to you, too. *Personal answer.*

A Discover hidden talents.  
B Overcome fears and obstacles.  
C Have more opportunities.  
D Be better qualified in job interviews.  
E Communicate with people around the world.

7 Read the following sentence from Odette Spiteri's post again: "Learning is life, and life is learning." Do you agree with her? Why (not)? *Personal answers.*

8 How do you feel about learning English? *Personal answer.*

### Vocabulary

Read the following idioms and expressions from Odette's blog post. Then, in your notebook, match them to their translation.

I To play an important role a  
II To be the best version of yourself d  
III To broaden somebody's horizons b  
IV To fear other's judgement c

A Ter um papel importante específico em determinada situação.  
B Aumentar as habilidades de alguém; ter novas experiências.  
C Ter medo do julgamento das outras pessoas.  
D Tornar-se a melhor versão de si mesmo.

### IDIOMS

Idioms ou expressões idiomáticas são expressões em que as palavras usadas só fazem sentido em conjunto, ou seja, não se pode traduzir literalmente palavra por palavra. Um exemplo de expressão idiomática em língua portuguesa é "ficar em cima do muro", usada para indicar que alguém está indeciso ou que não se posicionou a respeito de um assunto. Que outras expressões idiomáticas você conhece? Para conhecer mais expressões em língua inglesa, você pode acessar: <https://www.thoughtco.com/common-english-idioms-3211466> (acesso em: 8 ago. 2020). Lembre-se de que o inglês é falado em muitos países no mundo, então essa lista é apenas um exemplo de algumas expressões. Cada grupo de falantes da língua inglesa tem suas expressões, assim como cada grupo de falantes da língua portuguesa tem as suas!

82

Fonte: RICHTER; LARRÉ, 2020, p. 82.

Nota-se que, assim como nas últimas atividades, os exercícios de “compreensão” (3 e 4) são da ordem da inteligibilidade, que se baseiam em encontrar no textos informações que já estão postas. Os exercícios 1 trata-se de uma discussão sobre quais situações os estudantes usam o inglês, elencando alguns exemplos e pedindo para que os aprendizes adicionem mais exemplos à lista conforme as suas próprias experiências. Já o exercício 2 pede para que os estudantes observem o título do texto para fazerem inferências sobre quais serão as situações citadas pela autora do texto.

Há um trecho do texto, no segundo parágrafo, que a autora fala que *“the English Language plays an important role in our life. It is understood by many people around the world, since it is the most spoken language. It is essential in our education. Big companies hire professional staff soon after making sure that the people they are employing are good in English.”*<sup>37</sup>. Nesse trecho, podemos observar a ilusão de completude ao aprender o inglês, pois quando se aprende inglês você tem acesso a educação e emprego. Ademais, a autora termina o texto falando que aprender inglês nos ajuda a nos comunicar com quase todas as pessoas ao redor do mundo. Desse modo, além de nos dar acesso a emprego e educação, a língua inglesa também nos dá a oportunidade de interagir com o mundo praticamente inteiro. Mais uma vez podemos vislumbrar uma postura apelativa que busca convencer o estudante a aprender inglês através do discurso da necessidade e inevitabilidade de aprendizagem dessa língua.

Há uma tentativa de deslocamento nos exercícios 1 e 6 quando propõe que o estudante pense em situações em que poderia usar a LI e razões pelas quais o inglês é importante para ele, respectivamente. Contudo, a forma como as questões são postuladas partem do pressuposto de que não há discussão sobre o tema, não há como o inglês **não** ser usado em nossa vida, da mesma forma que **não** há como a LI não ter importância em nossa vida, afinal o desejo de aprender LI é compartilhados por todos... não é?

A questão 7 fala sobre aprendizagem e pede para que o aprendiz concorde ou discorde da afirmação da autora que diz que *“Learning is life, and life is learning”*<sup>38</sup> e a atividade termina com a questão 8, perguntando como o aprendiz se sente em relação a aprender inglês. Essa seria uma boa oportunidade de discutir o que, de fato, os estudantes gostam de estudar e aprender, abrindo talvez o espaço para que alguns resistam à ideia de estudar inglês e compartilhem que preferem outras línguas, por exemplo, ou até que não têm interesse em

---

<sup>37</sup> Tradução nossa: a língua inglesa desempenha um papel importante em nossa vida. É compreendida por muitas pessoas em todo o mundo, uma vez que é a língua mais falada. É essencial em nossa educação. As grandes empresas contratam funcionários profissionais logo após se certificarem de que as pessoas que estão empregando são boas em inglês.

<sup>38</sup> Tradução nossa: Aprender é vida e a vida é aprender.

aprender inglês ou nenhuma outra língua. Contudo, não há no livro do estudante ou no manual do professor nenhum incentivo a discussões que saiam do que foi proposto nas questões. Portanto, toda a atividade trabalha para que, ao final, o estudante reproduza as ideias que foram expostas no texto, perdendo, assim, a oportunidade de explorar mais a fundo a relação que ele possa (não) ter com a LI.

Não acredito que haja problemas em trazer textos e outros tipos de materiais que veiculem essas ideias sobre a importância da língua inglesa, sobre colonização, sobre os motivos de aprender-se inglês, mesmo que de forma controversa. O problema se aloja na falta de interesse em tratar esses textos através de uma perspectiva crítico-reflexiva, atribuindo a eles apenas a função de informar (da forma que eles querem informar), de praticar leitura através da identificação de informações e, claro, servir como contexto para ensino de vocabulário e gramática. Ao falar de temas tão sensíveis, é necessário um cuidado especial para a promoção de um espaço no qual seja possível desnaturalizar esses discursos e confrontá-los.

Por exemplo, a fim de levantar a mesma discussão sobre as vantagens de se aprender uma língua nova, o livro *Joy!* traz uma atividade de leitura com uma entrevista com uma poliglota, como podemos ver a seguir na Figura 11:

Figura 11. Atividade de leitura com uma entrevista com uma poliglota do livro *Joy!*

**While reading**

8. Read the following text and use your own words to tell a classmate what you understand about it. *Com o texto mais próximo e o computador e que compartilham. Essa é um momento importante para que os alunos possam compartilhar e trocar ideias sobre os vocabulários que tiveram dificuldades para compreender.*

**Interview with a Polyglot**

My native language is Czech. I began learning Arabic when I was six because my parents were working in Algeria. The next language was French because my parents put me in a French school when I was 12. English was the last language, and I learned it in college.

You learned your first three languages because of where you lived. What was the motivation for learning English?

English is just the most universal language, right? It was logical. [...]

How has being multilingual benefited you?

I think it's greatly benefited me. It definitely changes the way you think. It helps you understand the culture of whatever language you learn because people think differently in different parts of the world. The language you speak allows certain, specific thought processes to take place. Language learning opens up different spaces in the brain and allows you to combine ideas and concepts.

What skills does it take to learn another language?

I tried to learn another language several times, but when I found out that it would require a lot of book study and reading, because the language structure was complex, I gave up and instead focused on a language that is easily picked up by just listening to it. To me, Spanish is such a language. I think you can pick up Spanish by listening, especially if you already speak French. But when I tried to study Romanian, I found that the grammar was just too complex for me and would require a lot of studying, and so I dropped it.

Yet, there are people who can learn a language from books. They have, in many cases, what I would call a mathematical mind: they can learn the rules of the language pretty easily and can craft sentences by following them. But it might be that those people never become truly fluent. They can use the language, they understand it well, they can talk clearly, but they don't tend to expand their vocabulary very easily or go deep into the cultural aspects associated with that language. They don't become familiar with colloquialisms, for example. You don't learn those things from a book.

9. In your notebook, link the languages Marie speaks to the corresponding situation she learned them in. a = V, b = B, c = T, d = R, e = I. *Incorpore os alunos a opções ao texto, se necessário, para construir as informações apresentadas nessa atividade.*

a) Czech b) Arabic c) French d) English e) Romanian

1 Marie tried to learn this language, but gave up. 2 She learned this language in college.

3 She learned this language in Algeria. 4 Marie learned this language in school.

5 She learned this language in Romania, where she lived with her parents. 6 This is Marie's native language.

**10.** According to the text, in your notebook, write the sentences that are true and correct the false ones.

a) Marie doesn't think that being multilingual has benefited her. *Marie thinks that being multilingual has benefited her.*

b) Marie thinks that the language you speak allows specific thought processes to take place. *True.*

c) She enjoys studying and reading about languages with complex grammar. *False. She doesn't enjoy studying and reading about languages with complex grammar.*

**11.** Read the sentences extracted from the text and match, in your notebook, the best meaning of the words in bold.

a) ... I **found out** that it would require a lot of book study and reading... *realized, discovered*

b) But when I tried to study Romanian, I found that the grammar was just too complex for me and would require a lot of studying, and so I **dropped it**. *quit it, dropped it*

**12.** Read the text again and answer the following questions in your notebook. Then, check them with your classmates' answer.

a) What is Marie's definition of fluency? *In her opinion, a person can be fluent if he/she can understand, for example, the colloquialisms of the language.*

b) What is your own definition of fluency? Is it the same as hers or is it different? Explain.

c) Do you agree with the affirmation that it is not possible to learn colloquialisms from a book? Explain. *alunos expressarem a opinião deles. Abre a discussão para que todos participem e importante para que possam registrar as opiniões semelhantes ou divergentes.*

d) Do you agree with Marie when she says that some languages are "easily picked up just by listening to it" while others "require a lot of studying"? Why?

**13.** Read the sentences said by Marie and discuss the following questions with your teacher and classmates. *13. a) Resposta pessoal. Deve necessariamente apontar para o processo de aprendizagem vai além da compreensão das regras gramaticais e do vocabulário, possibilitando a oportunidade de aprender diferentes aspectos da cultura. b) Resposta pessoal. Durante a construção da atividade, há a oportunidade para que diferentes alunos expressem a opinião deles. Abre a discussão para que todos participem e importante para que possam registrar as opiniões semelhantes ou divergentes. É importante que eles compartilhem e a expressão to drop something, nesse contexto.*

**14.** Read the text and answer the following questions in your notebook. Then, check them with your classmates' answer.

a) Do you think another language can become more useful than English by people around the world in their communication? If so, which one? *Resposta pessoal. Pergunte aos alunos se eles temiam o lugar do inglês no futuro. Dê a eles a oportunidade de apresentarem suas opiniões. Conversem sobre o fato de uma língua se tornar língua oficial ou língua universal. Explique que isso envolve muitos aspectos, desde econômicos, como uma situação de emergência política, acordos de longo prazo, acordos de curto prazo, acordos de longo prazo, acordos de longo prazo, acordos de longo prazo.*

b) Do you agree with Marie? Do you believe you can learn about culture and change the way you think just by learning a different language? Why? *Resposta pessoal. Pergunte aos alunos que aspectos culturais eles poderiam aprender ao longo dos anos de aprendizagem de inglês e se eles acham que as reflexões que foram nas discussões propostas nos aulas têm dada oportunidade de mudar a forma de pensar sobre os assuntos propostos.*

**15.** Read the text and answer the following questions in your notebook. Then, check them with your classmates' answer.

a) Do you have the same opinion as Marie? Explain. *Resposta pessoal. Pergunte aos alunos que aspectos culturais eles poderiam aprender ao longo dos anos de aprendizagem de inglês e se eles acham que as reflexões que foram nas discussões propostas nos aulas têm dada oportunidade de mudar a forma de pensar sobre os assuntos propostos.*

**Post-reading**

**ENGLISH IS JUST THE MOST UNIVERSAL LANGUAGE, RIGHT?**

**IT DEFINITELY CHANGES THE WAY YOU THINK. IT HELPS YOU UNDERSTAND THE CULTURE OF WHATEVER LANGUAGE YOU LEARN BECAUSE PEOPLE THINK DIFFERENTLY IN DIFFERENT PARTS OF THE WORLD.**

**LANGUAGE LEARNING OPENS UP DIFFERENT SPACES IN THE BRAIN AND ALLOWS YOU TO COMBINE IDEAS AND CONCEPTS.**

Na entrevista, Marie, a entrevistada, compartilha algumas impressões e experiências próprias no que diz respeito à aprendizagem de línguas, uma vez que ela passou por processos diferentes ao aprender as quatro línguas nas quais ela é fluente: tcheco, árabe, francês e inglês. Ela conta que aprendeu tcheco porque esta é a língua nativa dela; árabe porque a família dela se mudou para Algéria; e francês porque, quando tinha 12 anos, os pais a colocaram em uma escola francesa. Ao ser questionada sobre o motivo de querer aprender inglês mesmo já sendo fluente em três línguas, Marie responde “*English is just the most universal language, right? It was logical.*” (O inglês é o idioma mais universal, certo? Era lógico). Marie compartilha também como ser multilíngue a beneficiou, citando, por exemplo, que ser multilíngue transforma o jeito que você pensa, te ajuda a entender a cultura de qualquer idioma que você aprenda, permite que certos processos de pensamento ocorram e abre espaços diferentes no cérebro e permite que você combine ideias e conceitos<sup>39</sup>. Na última parte do texto, Marie responde sobre quais habilidades acha necessárias para aprender uma nova língua. Na resposta, ela compartilha que prefere aprender línguas que são “*easily picked up by just listening to it*” (facilmente aprendidas apenas escutando-a), porque quando é uma língua de estrutura muito complexa e que requer muito estudo com livros e leitura ela desiste (de acordo com ela, um exemplo do primeiro caso seria o espanhol, e do segundo caso o romeno). Contudo, posteriormente Marie afirma que existem pessoas que conseguem aprender uma língua com livros, e que, na maioria das vezes, essas pessoas têm uma inteligência matemática e são capazes de aprender as regras de uma língua facilmente e formar frases a partir destas regras. Porém, Marie diz acreditar que pode ser que essas pessoas nunca se tornem fluentes de verdade, porque, apesar de serem capazes de entender, usar e falar a língua bem, elas normalmente não expandem o vocabulário muito facilmente ou se envolvem com aspectos culturais da língua, bem como não se familiarizam com as coloquialidades da língua, porque, segundo ela, isso são coisas que não se aprende em um livro.

Na questão 12a, o LD pede para que o aprendiz identifique no texto a definição que Marie dá para a palavra “fluência”, seguida da questão 12b, que pede para que o aprendiz formule sua própria noção sobre fluência. Desse modo, ambas atividades abrem espaço para

---

<sup>39</sup> “I think it’s greatly benefited me. It definitely changes the way you think. It helps you understand the culture of whatever language you learn because people think differently in different parts of the world. The language you speak allows certain, specific thought processes to take place. Language learning opens up different spaces in the brain and allows you to combine ideas and concepts.”

diferentes compreensões do que é ser fluente, não colocando, assim, a definição da Marie como verdade absoluta, mas sim uma definição própria, que faz sentido para ela, dando lugar, assim, para que o estudante se inscreva na mesma ou em uma outra definição de fluência.

Da mesma forma, na questão 12c, ao invés de só pedir que o estudante identifique a opinião de Marie no texto no que diz respeito à possibilidade de aprender coloquialismos através de livros, o LD confronta o aprendiz com a afirmação da entrevistada e pede para que ele dê um posicionamento quanto ao que foi dito por ela, permitindo que, novamente, os estudantes deem suas opiniões (que podem convergir ou divergir com a opinião da entrevistada). Essa tomada de posição do material em não deixar passar essa ideia veiculada pelo texto de que pessoas que estudam através de livros não conseguem ser verdadeiramente fluentes mostra uma preocupação do LD em não reforçar essa ideia de que não é possível aprender cultura, coloquialidades e informalidades através do LD.

Já a questão 12d pede para que o estudante reflita acerca da afirmação de Marie sobre algumas línguas serem mais fáceis de serem aprendidas do que outras, de forma a compartilhar se concorda ou não com a afirmação da entrevistada. Ao permitir que esse questionamento venha à tona, o LD possibilita que os estudantes pensem sobre o aprendizado de línguas e possam trazer questões sobre como a dificuldade ou facilidade em aprender uma língua depende de diferentes fatores, como, por exemplo, a família de línguas que a nova língua pertence, a proximidade com as línguas que o falante já fala, a (não) identificação do aprendiz com a língua a ser aprendida, as referências que o aprendiz tem daquela língua, os meios de exposição à língua, a forma que o estudante relaciona saberes cognitivos, entre muitos outros fatores.

Quando Marie fala do porquê quis aprender inglês, surge novamente a ideia de que a língua inglesa é a opção óbvia (*right?*), que ela é essencial na nossa educação, na nossa vida, que a importância e necessidade do inglês está posta, não há o que discutir. Contudo, na questão 13, o livro traz a pergunta “*Do you think another language can become more used than English by people around the world in their communication? If so, which one?*” (Você acha que outro idioma pode se tornar mais usado do que o inglês pelas pessoas do mundo todo em sua comunicação? Se sim, qual deles?) e, nas anotações para o professor, recomenda-se que o docente aborde as questões políticas, sociais e econômicas por trás da adoção de uma língua franca, bem como uma situação de mercantilismo, dominação política e econômica ao longo da história.

Na mesma questão, há um questionamento acerca da afirmação da Marie sobre como aprender uma língua muda a forma que você pensa e te permite conhecer outras culturas, que

pede para que o estudante discuta se ele concorda com ela e se acha ser possível aprender uma cultura e mudar a forma que pensamos apenas aprendendo outra língua (*Do you agree with Marie? Do you believe you can learn about culture and change the way you think just by learning a different language? Why.*). Nesse trecho do texto, Marie fala que é possível aprender a cultura de qualquer outra língua, nesse sentido, a entrevistada acredita que aprender uma nova língua garante uma troca cultural sem conflitos e possibilita entender completamente o outro país, a outra cultura, o outro, **apenas** por falar certa língua.

Contudo, aprender sobre culturas diferentes e interagir com pessoas de outras nacionalidades vai muito além de saberes linguísticos. Se fosse só sobre a língua, eu deveria, por exemplo, saber sobre toda a cultura brasileira que existe, porque compartilho a mesma língua da maioria do povo brasileiro. Na intenção de promover um debate sobre o assunto, o LD postula essa questão pedindo a opinião dos estudantes quanto à afirmação da entrevistada, o que possibilita um espaço de diálogo, abrindo espaço para a discordância, concordância, indiferença. O discurso da completude presente nos dizeres da Marie são muito recorrentes quando pensamos no ensino-aprendizagem de inglês. Há uma grande promessa e, conseqüentemente, grandes expectativas quanto a aprender LI: a promessa do estudo, do trabalho, da mudança de vida, da viagem, de se comunicar com todos, ter acesso a tudo... O próprio nome da unidade do livro *Joy!*, “*The world is your oyster*”, que literalmente pode ser traduzido para “o mundo é sua ostra”, significa que o mundo é seu, que você pode fazer o que você quiser. A escolha desse título para uma unidade que fala sobre os benefícios de aprender uma LE deixa vir à tona a crença de que aprender uma LE te dá a liberdade e autonomia para fazer o que você quiser.

Ainda nesta esteira de pensamento, na mesma unidade, há uma atividade de leitura que trabalha com uma lista de sete coisas que acontecem se você aprender uma nova língua e, posteriormente, um artigo intitulado “*Seven reasons why speaking another language is good for you*” (Sete razões pelas quais falar outro idioma é bom para você).

**Figura 12.** Atividade de leitura sobre conseqüências de aprender uma LE e razões para se aprender uma LE do *Joy!*

**Warming up**

1. Responda no caderno as seguintes questões.
  - a) Além do inglês, você está aprendendo alguma outra língua? Caso a resposta seja afirmativa, qual? Se não, você gostaria de aprender alguma outra língua? Por quê?
  - b) O que é mais difícil ao aprender uma língua estrangeira: ler textos e compreendê-los; expressar-se oralmente; escrever um texto; ouvir e compreender os áudios? Explique.
2. Leia a seguir algumas razões que podem levar as pessoas a aprender uma língua estrangeira.

**IF YOU LEARN A FOREIGN LANGUAGE...**

- YOU LEARN ABOUT ANOTHER CULTURE AND, CONSEQUENTLY, BECOME MORE OPEN-MINDED.
- YOU ARE ABLE TO SPEAK WITH PEOPLE FROM OTHER COUNTRIES, SO YOU MIGHT HAVE A BETTER UNDERSTANDING OF THE WORLD.
- YOU CAN TRAVEL AROUND THERE; YOU CAN COMMUNICATE WITH EVERYONE AND STUDY.
- YOU CAN MEET PEOPLE FROM DIFFERENT PARTS OF THE WORLD.
- YOU CAN ACCESS INFORMATION THAT IS AVAILABLE IN THAT LANGUAGE. FOR EXAMPLE, YOU CAN READ OR WATCH FOREIGN NEWS.
- YOU EXERCISE YOUR BRAIN, SO YOU WILL PROBABLY BE FASTER AT MEMORIZING AND DOING SIMPLE MENTAL EXERCISES.
- YOU ARE MORE LIKELY TO HAVE BETTER JOB OPPORTUNITIES.

- a) Com quais razões você mais se identifica? Explique.
  - b) Você acrescentaria outras razões a essa lista? Escreva-as em seu caderno.
3. O artigo abaixo apresenta motivos pelos quais você deve aprender outro idioma. Leia-o e responda, em seu caderno, as perguntas da próxima página.

**Seven reasons why speaking another language is good for you**

It's one of life's truths: Being bilingual or multilingual can only be considered a good thing. The ability to travel seamlessly in another culture, to interact with people you wouldn't otherwise be able to communicate with; to really understand and immerse yourself in another culture, whether it be your own or another's; and on the most trivial level, to order off a menu and truly know what you're ordering. But aside from all these reasons, there is a multitude of research showing how speaking more than one language is also good for your health — particularly, the health of your brain.

People who speak two languages may process certain words faster, particularly if the word has the same meaning in both languages, according to a Psychological Science study.

Bilingual kids seem to do better on tasks examining problem-solving skills and creativity, according to a study in the *International Journal of Bilingualism*.

When people think in another language, they are more likely to make rational decisions in a problem scenario, a 2012 Psychological Study showed.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD REPRODUÇÃO PROIBIDA

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD REPRODUÇÃO PROIBIDA

- a) Encontre no texto e escreva, em inglês, em seu caderno, quais são as vantagens de aprender uma língua estrangeira.
  - b) De acordo com o texto, quais afirmações são verdadeiras? Escreva-as no caderno e reescreva as falsas.
    - Being bilingual or multilingual is not always a good thing.
    - Speaking more than one language is good for the health of your brain.
    - Bilingual people can only process words faster if these words have the same meaning in both languages. **False.** Bilingual people can process words faster particularly if these words have the same meaning in both languages.
    - Children who speak more than one language tend to be more creative and better at solving problems. **True.** Children who speak more than one language tend to be more creative and better at solving problems.
    - Learning another language helps you make more rational decisions. **True.** Learning another language helps you make more rational decisions.
3. a) Being able to travel to another country and communicate with native speakers, being able to understand and immerse yourself in another culture, and being able to order food in a restaurant knowing what you're ordering. Also there is the fact that learning a foreign language is good for the health of your brain. If people receive certain words faster, to do better on tasks examining problem-solving skills and creativity, and to make more rational decisions.

**Learning vocabulary**

4. Existem diferentes línguas faladas em todo o mundo. Em seu caderno, cite países que têm cada idioma abaixo como língua oficial.

A) HINDI	G) ITALIAN
B) MANDARIN CHINESE	H) JAPANESE
C) ARABIC	I) ENGLISH
D) RUSSIAN	J) PORTUGUESE
E) GERMAN	K) FRENCH
F) SPANISH	

SE NECESSÁRIO, PESQUISE EM LIVROS, REVISTAS OU NA INTERNET INFORMAÇÕES SOBRE ESSES IDIOMAS.

5. Leia as informações abaixo.

- SPANISH IS THE OFFICIAL LANGUAGE OF 21 COUNTRIES.
- IN CHINESE CULTURE, NUMBERS HAVE ALWAYS PLAYED A SIGNIFICANT ROLE. FOR EXAMPLE, NUMBER 9 REPRESENTS LONGEVITY.
- SOME FRENCH WORDS ARE USED BY ENGLISH PEOPLE IN THEIR COMMUNICATION SUCH AS: MENU, BRUNETTE, NOVEL ETC.

6. Você sabe outras informações sobre as línguas apresentadas na atividade anterior? Com a ajuda do colega mais próximo, faça uma lista com novas curiosidades. Se necessário, faça uma pesquisa em revistas, livros e na internet e escreva, em inglês, o que descobriu. Depois, compartilhe-as com os colegas e o professor.

6. Pesquisas mostram que a atividade de pesquisar ajuda na aprendizagem, tanto que se alunos precisam trabalhar, em conjunto, no dia da aula. Se necessário, divida entre si duplas as línguas a serem pesquisadas.

Fonte: OLIVEIRA, 2020, p. 156-157.

No exercício 2 há uma lista, segundo a qual, ao aprender uma LE: (i) você aprende sobre outra cultura e, conseqüentemente, fica com a mente mais aberta; (ii) você poderá conversar com pessoas de outros países, o que lhe permitirá ter uma melhor compreensão do mundo; (iii) você pode viajar para o exterior. Lá, você pode se comunicar com pessoas comuns e estudar; (iv) você pode conhecer pessoas de diferentes partes do mundo; (v) você pode acessar informações que estão disponíveis nesse idioma. Por exemplo, você pode ler ou assistir a notícias estrangeiras; (vi) você exercita seu cérebro. Portanto, você provavelmente será mais rápido em memorizar e fazer exercícios mentais simples; (vii) é mais provável que você tenha melhores oportunidades de emprego.

Podemos perceber, principalmente nos itens (i), (iii), (v) e (vii), que aprender uma língua nova está atrelado ao desejo de completude no que tange os estudos, o trabalho e a vida pessoal, pois, ao aprender uma língua, você consegue estudar em outro país, consegue se comunicar com mais pessoas e ter a mente mais aberta e consegue arrumar empregos melhores. Portanto, praticamente todos os setores da sua vida (estudo, trabalho e pessoal) serão contemplados pela aprendizagem de uma língua nova, ou seja, não há ônus na aprendizagem de uma LE, apenas bônus. Não há conflitos, não há tensões.

Nessa mesma esteira de pensamento, durante o artigo “*Seven reasons why speaking another language is good for you*”, a autora cita a habilidade de viajar sem dificuldade para outro país (“*The ability to travel seamlessly to another country*”) e de realmente ser capaz de entender e mergulhar em outra cultura (“*[The ability] to really understand and immerse yourself in another culture*”) como parte dos motivos pelos quais falar uma LE é bom pra você. Assim, há um forte imaginário que se constrói através desses tipos de textos de que aprender e interagir em língua estrangeira é um processo sem conflitos e tensões, pois não se explora nessas atividades as tentativas falhas, as dificuldades e as impossibilidades de fazer todas essas coisas que são enumeradas pelos textos. Aprender uma língua não te faz viajar para outro país sem dificuldade, por exemplo. Claro que saber a língua do país destino é um elemento que pode facilitar essa experiência, mas existem outras questões que dificultam uma viagem além de não saber a língua, afinal não adianta saber como pedir um café em inglês, mas não ter dinheiro pra comprar um café. Não adianta saber como interagir com as pessoas se você não for bem recebido pelas pessoas do país. Ter aprendido sobre a cultura e a língua de um país não garante que não seremos discriminados lá.

Ademais, a justificativa para a aprendizagem de LI para alcançar a completude fere a essência da língua(gem) e do conhecimento, que são caracterizados pela falta, pela falha, pela incerteza. O desejo de aprender uma língua é justamente caracterizado pela falta que essa língua nos faz, pela vontade que temos em sermos completos, o desejo da completude é, de fato, o que nos move. Contudo, nenhuma língua é capaz de suprir esse desejo da completude, pois a incompletude é essencial ao “ser”, ao “fazer” e ao “dizer”. Somos o que somos, fazemos o que fazemos, dizemos o que dizemos porque nos falta algo, se não faltasse, não seríamos, não faríamos nem falaríamos.

Um outro exemplo nos LDs que corrobora o discurso de completude e de que interagir em uma língua é um processo sem tensões e conflitos é uma atividade com um quadrinho proposta pelo livro *Take Action!* que podemos ver na figura a seguir:

**Figura 13.** Atividade de leitura com quadrinho do livro *Take Action!*

## GOING FURTHER

EM13LGG101 EM13LGG103  
EM13LGG102 EM13LGG202

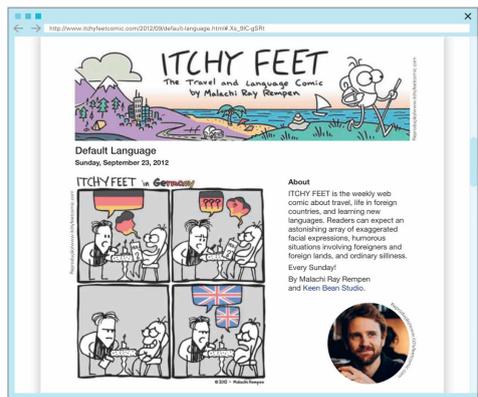
100% ESCOLA MEET LUNA  
100% ESCOLA MEET LUNA

### Pre-reading

- 1 Do you read comics? What kind of comics do you like reading?  
*Personal answers.*
- 2 Observe the web comic below. What is it about? Share your ideas with a classmate.  
*Possible answers: It is about two people having trouble to understand each other. It is about two people that manage to communicate in English, but not in German.*

### Reading

- 3 Read the web comic and answer the questions in your notebook.



- REMPEN, Malachi Ray, Default language, Itchy Feet. Available at: [http://www.itchyfeetcomic.com/2012/09/default-language.html#ix\\_zs\\_9IC-g5Rt](http://www.itchyfeetcomic.com/2012/09/default-language.html#ix_zs_9IC-g5Rt). Accessed on: May 25, 2020.
- A Who is the author of the web comic? *Malachi Ray Rempen*
  - B Where and when was this web comic published?  
*It was published on the Itchy Feet Comic Website, on September 23, 2012.*

83

- 4 Identify the characters and where they are. Justify your answer with elements from the web comic.  
*The characters are a waiter and a customer. They are in Germany. Possible elements: the table, the clothes of the waiter, the notepad, the candle, the menu and the title "Itchy Feet in Germany."*

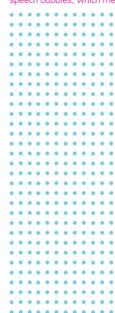
- 5 Read the first and the second panel of the web comic. Choose the correct answer for the following questions and write them in your notebook.

- A What language do the characters use?
  - They talk in English, because they do not speak German.
  - They talk in German. The colors in the speech bubbles represent the German flag. **X**
- B Is their communication successful?
  - No, it isn't. The waiter does not understand what the customer is trying to say. **X**
  - Yes, it is. The waiter asks other questions and the customer answers them in German.

- 6 Now read the third and the fourth panels. Then read the sentences below and, in your notebook, write **T** (true) or **F** (false).

- A In the third panel, they are silent and they look comfortable. **F**
- B The language they speak in the fourth panel is not the same language they speak in the beginning of the web comic. **T**
- C The waiter and the customer look uncomfortable in the third panel. **T**
- D The waiter and the customer have a common language that they both understand. **T**

- 7 What language do the characters use in the last panel? Is communication successful in the end? Write and justify your answer in Portuguese in your notebook.  
*They talk in English and the communication is successful. It is possible to see the United Kingdom flag in both speech bubbles, which means they can understand each other.*



### Post-reading

- 8 Which of the following sentences from Odette Spiteri's blog post relate to the web comic?

- A "Learning helps me discover my hidden talents."
- B "Big companies hire professional staff, soon after making sure that the people they are employing are good in English."
- C "The English language helps us to communicate with nearly all the people around the world." **X**
- D "After all, no man, or woman is an island."

- 9 What do you usually do when people don't understand what you are trying to say? *Personal answer.*

Fonte: RICHTER; LARRÉ, 2020, p. 83-84.

A primeira questão da atividade consiste em uma pergunta sobre quadrinhos, perguntando ao aprendiz se ele lê quadrinhos e quais que ele gosta. A segunda questão já é sobre o quadrinho e pergunta sobre o que ele é e pede para que os estudantes compartilhem suas ideias. Contudo, por tratar-se de uma pergunta que diz respeito à superfície do texto, dificilmente os estudantes terão respostas muito divergentes.

O quadrinho em questão mostra uma situação em que duas pessoas, um garçom e um cliente, estão tentando se comunicar em alemão (há a bandeira da Alemanha desenhada nos quatro primeiros balões de diálogo). O cliente segura o menu do restaurante, portanto entende-se que é uma situação em que o cliente está tentando fazer um pedido para o garçom. Contudo, os primeiros dois quadrinhos mostram um balão de diálogo bem desenhado para o garçom, o que acredito mostrar que ele sabe falar a língua alemã bem, e, já para o cliente, o balão de diálogo está desenhado com deformações, a bandeira da Alemanha também está colorida de uma forma estranha, diferente do balão do garçom, o que acredito que mostra que o cliente não fala alemão como o garçom. No último quadrinho, após dois momentos de desconforto entre garçom e cliente tentando se comunicar, o garçom, já impaciente, dirige-se ao cliente, que se mostra muito chateado pela situação frustrada, em inglês e o cliente

consegue responder, agora ambos os balões estão bem desenhados e com a bandeira do Reino Unido perfeitamente pintada dentro deles.

Os exercícios que seguem após o quadrinho são praticamente todos de identificação de informação no texto. O exercício 8 retoma o texto da Figura 9, no qual a autora diz que a língua inglesa nos ajuda a comunicar com quase todas as pessoas ao redor do mundo, propondo uma questão que pede para que o estudante relacione a mensagem do quadrinho com essa ideia da autora do texto da Figura 9. Na questão 9, há um questionamento sobre o que os estudantes fazem quando as pessoas não entendem o que eles querem dizer, que seria uma oportunidade de trazer à tona, por exemplo, que há conflito e fracasso nas interações, até quando estamos interagindo na nossa própria língua materna, o que romperia com a ideia do quadrinho de que o único obstáculo para a comunicação perfeita é a língua. Contudo, não há nenhum exercício que problematize o quadrinho e incentive que os aprendizes explorem o texto de forma menos superficial.

Sendo assim, mais uma vez temos um exemplo de atividade que reforça um ideal de comunicação perfeita quando se sabe inglês, que se baseia naquele esquema elementar de comunicação que discutimos no capítulo dois, em que temos o emissor (quem fala), a mensagem (a ideia a ser transmitida), o código (a língua que é usada para transmitir a mensagem), o canal (o meio por onde essa interação acontece), o contexto (o assunto) e o interlocutor (o receptor da mensagem). Nesse tipo de perspectiva, contanto que emissor e receptor compartilhem da mesma língua e não haja qualquer outro ruído na comunicação (que é quando o interlocutor não decodifica a mensagem por algum motivo, como não saber a língua, barulhos, voz baixa, etc.), a mensagem é transmitida perfeitamente. Contudo,

Para a Análise de Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. Além disso, ao invés de mensagem, o que propomos é justamente pensar aí o discurso. Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. Por outro lado, tampouco assentamos esse esquema na ideia de comunicação. A

linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentido entre locutores. (ORLANDI, 1999, p. 19-20)

A interação se faz a partir de um complexo movimento de ir e vir de sujeitos e sentidos, que escapam através da língua e, por isso, não são da ordem do controle. Portanto, ao representar o sucesso ou insucesso da interação entre dois sujeitos com base na proficiência linguística deles, o quadrinho reforça a ideia de que a interação é um processo simples e sem conflito se você compartilha da língua do outro, negando todos os outros inúmeros fatores que podem interferir com o sucesso de uma interação que é um processo conflituoso e tenso, marcado pela ambiguidade, pela equivocidade e pela falta.

Além disso, vejo que esse quadrinho, além de simplificar o acontecimento da interação verbal, também atua como um desmotivador para os estudantes que estão aprendendo a língua, afinal, o quadrinho mostra um cliente se esforçando para falar em alemão e sendo mal recebido pelo garçom, que fica mal humorado e impaciente muito rápido com a dificuldade que o cliente tem em fazer seu pedido.

Todavia, todo processo de aprendizagem, principalmente no início, é marcado pela frustração. Ninguém nasce sabendo, nós aprendemos e (re)significamos tudo ao longo da nossa vida, e isso é um processo longo, doloroso e que não tem fim, pois sempre falta algo. É preciso desmistificar essa perfeição no ensino de línguas, o discurso da perfeição faz com que os aprendizes criem no seu imaginário o ideal perfeito do que é falar outra língua e, quando não conseguem alcançar esse ideal, pois ele é imaginário, eles se frustram. Portanto, seria importante trazer junto com estas atividades reflexões que tragam o insucesso nas interações entre locutores como algo possível e natural, que explorem essa natureza incontrolável da linguagem e que trabalhem para a desconstrução da ideia de que para falar-se uma língua é necessário saber tudo e ser perfeito.

Na próxima seção, discutiremos um outro discurso que também percebemos ser recorrente nos LDs, o discurso da língua inglesa como instrumento.

#### 4.2.2) A língua inglesa como instrumento

Outro discurso recorrente nos LDs analisados é o da língua inglesa como instrumento, ou seja, o discurso do utilitarismo (que também se relaciona bastante ao discurso da inevitabilidade que discutimos na seção anterior), pelo qual há o interesse em apagar toda e

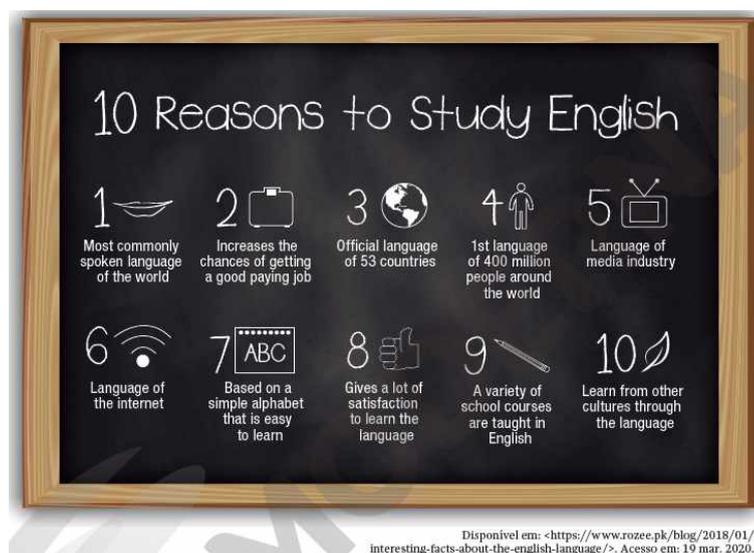
qualquer imposição econômica, cultural e de valores e atribui-se à língua apenas a função de ferramenta que dá acesso a coisas e lugares.

Ao considerarmos a língua um instrumento e, conseqüentemente, atribuímos às instituições de ensino a responsabilidade de instrumentalizar esse objeto para que ele possa ser usado e manipulado em situações específicas (bem como outros objetos e instrumentos quaisquer), estamos ignorando a natureza social da língua(gem) e nos apegando à ideia de que a língua seria um conjunto de normas abstratas externo à atividade dos falantes. Quando entendemos a língua(gem) como prática social, uma abordagem instrumentalista não nos satisfaz porque ela não dá conta de todas as relações que estão imbricadas ao aprender e ensinar uma língua.

Trabalhar com a LI como instrumento é uma tentativa de vender o ensino instrumentalizado, que seria um processo marcado pela completude e sem tensões, de fato. Todavia, é impossível pensarmos nessa instrumentalização da língua quando levamos em consideração os confrontos identitários que existem no ato de aprender uma língua que não "é sua", é a língua do outro que o sujeito, de alguma forma tenta se relacionar, tenta pertencer. Portanto, tratar a língua como mero instrumento é colocar o foco na língua e nas competências e habilidades que se podem adquirir ao falar aquela língua, ignorando o sujeito-aprendente e os processos identificatórios resultantes do ato de aprender uma língua.

Ao analisar os livros didáticos, nos deparamos com algumas representações pelas quais essa ideia de língua = instrumento se (des)vela, como na Figura 14 logo a seguir.

**Figura 14.** Quadro sobre 10 razões para estudar inglês do livro *English and more!*



Fonte: WEIGEL; RESCHKE, 2020, p. 19.

Nesse quadro, podemos observar, nas razões 2, 5, 6, 9 e 10, essa ideia de instrumentalização e utilitarismo da língua inglesa. As razões 2 e 9 (“Aumenta suas chances de conseguir um trabalho bem remunerado” e “Uma variedade de cursos são ensinados em inglês”, respectivamente) trazem essa noção de que a língua serve ao mercado e aos interesses do mercado. Nesse sentido, a língua perde sua essência social e histórica e se torna um instrumento a ser manipulado, aprendido, ensinado e dominado em prol das demandas de uma sociedade marcada pelo capitalismo.

Dessa forma, a instrumentalização da língua silencia sua natureza social e priva o aprendiz de (re)significar em outra língua, uma vez que “[...] ao instrumentalizar uma língua, do que se abriria mão não é tanto da própria língua — que corre o sério risco de ser apagada como matéria e instrumento; do que aí se abre mão é da relação que com uma língua [...] um sujeito pode tramar” (CELADA, 2008, p. 162). Ou seja, ao instrumentalizar uma língua no ensino, tira-se do estudante a possibilidade de traçar seus próprios caminhos com aquela língua histórico-ideologicamente e assujeitar-se à língua, que seria entrar em um processo discursivo que já está em andamento na sociedade, nos submetendo à língua e, conseqüentemente, a todo o fundo histórico e ideológico por trás dela. É o fato do sujeito sujeitar-se à língua para ser sujeito da língua.

As razões 5, 6 e 10 trazem a LI como a língua que dá acesso a lugares, afinal ela é, respectivamente, a língua da mídia, da internet e a língua que te possibilita aprender com outras culturas através da linguagem. É essencial refletir sobre como essa hegemonia de uma língua só silencia outras línguas, já que atualmente grande parte das produções culturais, tecnológicas e científicas são feitas em LI. A língua inglesa é a língua do acesso e, ao mesmo tempo, da exclusão, é a “língua de todos”, mas de todos que têm a chance de aprendê-la, o restante das pessoas não pode ocupar os espaços dominados pela LI. Aqui podemos observar um discurso que é atravessado pela colonialidade, pelo desejo de servir o colonizador. Nessa perspectiva, esse tipo de material trabalha para convencer o aprendiz de que ele precisa instrumentalizar a língua e dominá-la para atingir um status de colonizado subserviente, que enxerga na LI a oportunidade de chegar aos pés do colonizador, de consumir o que o colonizador produz e consome.

Revuz (1998), ao falar sobre os processos identitários, físicos, psíquicos e emocionais envolvidos no processo de aprendizagem de LEs, afirma que uma abordagem instrumentalista peca ao não dar conta de oferecer, ao aprendiz nem ao professor, meios para que as dificuldades e conflitos durante a aprendizagem sejam identificados, já que esse tipo de abordagem não considera as tensões do processo e, conseqüentemente, não se preocupa em

desenhar encaminhamentos para que as tensões tenham espaço no processo de ensino, ignorando-as completamente. Para a autora, "toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com palavras dessa primeira língua", já que "a língua é material fundador do nosso psiquismo e de nossa vida relacional" (REVUZ, 1998, p. 215). Sendo assim, é impossível pensar em um processo de ensino-aprendizagem de LEs que não seja "problemático" ou que não suscite "reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas" (REVUZ, 1998, p. 215).

Outra forma pela qual essas representações sobre a LI aparecem é durante a organização das atividades nas unidades, que podemos observar no Quadro 10 a seguir.

**Quadro 10:** Divisão de conteúdo das unidades dos LDs.

LIVRO	DIVISÃO DE CONTEÚDOS DA UNIDADE																
<i>Joy!</i>	 <p>Fonte: OLIVEIRA, 2020, np.</p>																
<i>Anytime!</i> <sup>40</sup>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Unit</th> <th>Let's Start</th> <th>Reading</th> <th>Listening</th> <th>Language Study</th> <th>Speaking</th> <th>Writing</th> <th>Page</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Unit 11: A Global Language</td> <td>Languages</td> <td>Article about the English Language</td> <td>Five Reasons to Learn English</td> <td>The Suffix -ation; Adjectives and Adverbs; Connectives</td> <td>Discussion about the English Language</td> <td>Infographic about the English Language</td> <td>165</td> </tr> </tbody> </table> <p>Fonte: MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 11.</p>	Unit	Let's Start	Reading	Listening	Language Study	Speaking	Writing	Page	Unit 11: A Global Language	Languages	Article about the English Language	Five Reasons to Learn English	The Suffix -ation; Adjectives and Adverbs; Connectives	Discussion about the English Language	Infographic about the English Language	165
Unit	Let's Start	Reading	Listening	Language Study	Speaking	Writing	Page										
Unit 11: A Global Language	Languages	Article about the English Language	Five Reasons to Learn English	The Suffix -ation; Adjectives and Adverbs; Connectives	Discussion about the English Language	Infographic about the English Language	165										

<sup>40</sup> Apesar de termos escolhido duas unidades deste livro, uma delas é uma unidade introdutória, portanto não segue a mesma organização das demais, por isso escolhemos apenas a unidade que não é introdutória para ilustrar a organização dos conteúdos da unidade.

<p><i>Take Action!</i></p>	<p><b>78   Unit 5</b> <b>A LANGUAGE WITH NO BORDERS</b></p> <p><b>80 READ ON</b> Blog Post: "Why English Is Important to Me? / What Learning Means to Me?"</p> <p><b>82 VOCABULARY</b> Idioms</p> <p><b>83 GOING FURTHER</b> Web Comic: "Itchy Feet in Germany"</p> <p><b>85 LISTEN UP!</b> "English or Native Language for Your Channel?"</p> <p><b>87 LANGUAGE ANALYSIS</b> The Simple Present</p> <p><b>89 FOOD FOR THOUGHT</b> Research: Historical Context of the Spread of English</p> <p><b>90 SPEAK YOUR MIND</b> Presentation about Your Research Findings</p> <p><b>91 WRITE IT OUT</b> Personal Bio</p> <p><b>93 SELF-ASSESSMENT</b></p> <p><b>94 SOCIAL ACTIVITY 1</b> Cultural Fair</p> <p>Fonte: RICHTER; LARRÉ, 2020, p. 11.</p>
<p><i>English and More!</i><sup>41</sup></p>	<p><b>Chapter 1 • Youth identities ....24</b></p> <p><b>SETTING OFF</b> ..... 24</p> <p><b>GETTING DEEPER</b> ..... 27</p> <p>    <b>Into reading</b> ..... 27</p> <p>        <i>Generation Z: 'We have more to do than drink and take drugs'</i> ..... 28</p> <p>    <b>Into language</b> ..... 30</p> <p>        Simple present (affirmative and negative sentences) ..... 30</p> <p>    <b>Into writing</b> ..... 31</p> <p>        Short comment ..... 31</p> <p>    <b>Into listening</b> ..... 32</p> <p>        <i>A teen just trying to figure out</i> ..... 32</p> <p>    <b>Into language</b> ..... 34</p> <p>        Word order/sentence structure ..... 34</p> <p>    <b>Into speaking</b> ..... 36</p> <p>        Personal introduction ..... 36</p> <p><b>WRAPPING UP</b> ..... 37</p> <p>    Photo album ..... 37</p> <p><b>MY LEARNING PROGRESS</b> ..... 39</p> <p>Fonte: WEIGEL; RESCHKE, 2020, np</p>

Fonte: elaborado pela autora a partir dos sumários dos LDs analisados.

Ao observarmos a forma como as unidades se dividem, é perceptível que há um padrão no qual a língua e a temática são sempre apresentadas através da leitura e as atividades de produção oral e escrita sempre ficam mais no final da unidade. Por se tratarem de volumes únicos, os LDs dão a possibilidade de que os professores trabalhem as unidades na ordem que desejarem (por exemplo, o professor pode trabalhar a unidade 5 e depois ir pra unidade 1),

<sup>41</sup> Na unidade introdutória, que é a unidade deste livro que foi selecionada para a análise, a organização não segue a mesma das outras unidades, justamente por se tratar de uma *starter unit*. Portanto, para ilustrar como as outras unidades são organizadas nesta obra, trouxemos a figura que mostra a forma padrão que as unidades são divididas neste livro.

contudo, dentro das unidades, é possível perceber que não há tanto espaço para essa autonomia. Por exemplo, o professor normalmente não conseguiria começar com as atividades de *listening*, ou gramática, pois as atividades estão organizadas de forma linear, sendo que a maioria das atividades estão interligadas entre si (seja por causa de vocabulário, gramática, ou o próprio tema da unidade) e são interdependentes até certo ponto. Os próprios manuais dos professores orientam que as unidades sejam seguidas conforme a ordem apresentada na unidade, uma vez que não há qualquer menção sobre a possibilidade de trabalhar com as atividades por outra ordem.

Também, é interessante olharmos para o lugar que as seções de gramática ocupam: sempre separadas das outras seções, com uma seção só para si. Um dos efeitos de sentido que essa organização nos remete é a de que a gramática é algo a parte do estudo de línguas, que vem separado. Nesse sentido, o ensino da gramática serviria como uma muleta, um instrumento, que os ajudaria a entender a organização da língua no texto, seja para ler, falar, ouvir ou escrever, sem ser parte do estudo do texto propriamente dito. Acredito que o ensino de gramática deve estar alinhado a uma concepção enunciativo-discursiva de língua, que explore os possíveis efeitos de sentido ao usar diferentes palavras, conectores, adjetivos, advérbios, verbos, etc., no texto, e entenda que o estudo da gramática é, na verdade, um processo essencial para a significação do texto e não algo a parte. Assim, pode-se promover não um ensino de gramática que tenha como finalidade formar usuários da língua que sejam conscientes de tudo, mas sim que consigam estabelecer uma relação um pouco menos ingênua com a língua e seu funcionamento.

Pensamos ser mais significativo um ensino de gramática que se dê a partir de uma perspectiva mais orgânica do que é a língua, pensando no seu funcionamento discursivo e rejeitando a ideia do ensino de gramática à serviço da instrumentalização da língua. A língua não é uma parede de tijolos que se constrói linearmente e de forma controlada, onde cada tijolo (tópico gramatical) tem seu lugar estabilizado e que o princípio da ordem mantém a parede em pé e são necessários apenas alguns elementos para mantê-la em pé. Na verdade, para nós a língua seria como um jardim que floresce e padece, na mesma proporção, em diferentes momentos, dependendo da condição de cada flor ou árvore que ali esteja, bem como fatores externos como a chuva, o sol, a seca, que fogem do controle do jardineiro.

Além do mais, essa forma de organizar a unidade também nos remete a uma ideia de língua dividida por competências/habilidades (orais e escritas) e a gramática, que não entraria em nenhuma dessas competências, mas seria uma competência outra. Essa forma de organização, que é pouco flexível e aparece praticamente da mesma forma em todas as

unidades dos livros didáticos. Este tipo de organização de currículo nos LDs deve-se muito às diretrizes da BNCC ao estabelecer eixos organizacionais (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural) para a construção do currículo da LI. Ao sugerir esses eixos organizacionais, a BNCC se preocupa em reforçar que,

embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso. (BRASIL, 2018, p. 245)

Contudo, percebemos que, ao não elaborar muito sobre essa questão da separação dos eixos, a BNCC deixa em aberto para que os LDs sejam divididos quase que exatamente nestes eixos organizadores nas subseções das unidades (salvo o eixo dimensão cultural que, normalmente, diz respeito ao tópico da unidade ou tópico dos materiais usados nas unidades e os projetos extras das unidades).

Partimos agora para a última seção deste capítulo, em que discutimos algumas representações discursivas sobre o ensino-aprendizagem de inglês que identificamos nas unidades selecionadas.

#### **4.3) Representações sobre o ensino-aprendizagem: pela (não) transparência da língua inglesa**

Como discutido no capítulo dois deste trabalho, e posteriormente reforçado ao longo de todas as seções, a língua não é transparente, não é, pois, possível “ver através dela” dada sua natureza opaca, podendo os sentidos serem (re)significados pelos sujeitos a depender das condições de produção dadas nos processos enunciativos. Portanto, me foi interessante analisar de que forma esses materiais trabalham com as questões da (não) transparência da língua. Nas análises, percebeu-se que as propostas pedagógicas se constroem a partir da perspectiva da língua transparente, que tem seu sentido dado e estabilizado, dando pouca ou nenhuma chance dos aprendizes (re)significarem conhecimentos, fazendo com que, majoritariamente, só fossem pedidos para reproduzirem os mesmos dizeres dos materiais.

Podemos citar como exemplos algumas atividades de associação propostas nos LDs que serão ilustradas nas imagens a seguir:

**Figura 15.** Exercício de associação do livro *Joy!*

- 11.** Read the sentences extracted from the text and match, in your notebook, the best meaning of the words in bold.
- a) ... I **found out** that it would require a lot of book study and reading...
- b) But when I tried to study Romanian, I found that the grammar was just too complex for me and would require a lot of studying, and so I **dropped it**.
- realized, discovered **found out**      • quit it **dropped it**

Fonte: OLIVEIRA, 2020, p. 160.

**Figura 16.** Exercício de associação do livro *Take Action!*

- 5** In your notebook, match the verbs to their corresponding meaning in Portuguese. Use the context of Odette's blog post to do the activity and go back to the text as many times as you need. Try not to use the dictionary.
- I** To improve **d**      **IV** To feel **a**  
**II** To overcome **c**      **V** To make sure **b**  
**III** To accomplish **e**
- A** Experimentar algo físico ou emocional.  
**B** Averiguar para ter certeza.  
**C** Superar uma dificuldade.  
**D** Começar a se sair melhor ao realizar uma tarefa.  
**E** Terminar algo com sucesso, alcançando os objetivos propostos.

Fonte: RICHTER; LARRÉ, 2020, p. 81.

**Figura 17.** Exercício de associação do livro *Anytime!*

- 4.** The words below are from the text. Go back to it and find the sentences indicated in parentheses. Then choose the appropriate meaning in Portuguese for each word. Use your notebook.
- a. spread (l. 10, l. 16; l. 28)  
• espalhar-se **x**      • diminuir      • acabar
- b. overseas (l. 15)  
• no mar      • no exterior **x**      • no país
- c. foreign (l. 23)  
• igual      • estrangeiro **x**      • local

Fonte: MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 168.

Ao falarmos da aprendizagem de uma LE, temos que reconhecer que esses tipos de exercício têm objetivos específicos para o processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, possibilitar assimilações entre a LE e a língua materna do aprendiz ou o estudo de

vocabulário. Portanto, são exercícios muito comuns e usados amplamente em LDs. Os exercícios das figuras 14, 15 e 16, por exemplo, trazem atividades de associação de vocabulário, levando em conta o contexto no qual elas estão sendo usadas (no caso textos que foram previamente trabalhados no material), o que demonstra uma preocupação do LD em tratar a língua em contexto. Contudo, os exercícios ainda são limitantes no que diz respeito aos sentidos atribuídos às palavras, como se seus sentidos fossem estanques. A construção de sentidos é feita através do diálogo e esse tipo de atividade pode trabalhar na limitação dos processos (re)significatórios, porque trabalha para que a assimilação seja feita considerando apenas a superficialidade do texto. Por exemplo, a palavra “*foreign*”, no exercício da Figura 17, é uma palavra carregada de sentidos outros além de “estrangeiro”, é uma palavra que carrega uma historicidade muito grande, que pode ser usada para se referir ao outro de forma pejorativa ou pode também ser uma palavra que celebra o outro.

Assim como Serrani-Infante (1998), acreditamos que

Em toda escolha lexical e morfossintática há uma dimensão que é consciente ou pré-consciente, mas há uma outra dimensão que é inconsciente e que escapa ao controle do sujeito, pois depende de condicionantes e fatores de natureza não apenas cognitiva. E esses fatores, propriamente anteriores ao processo de 'aquisição' de segunda língua, não deixam de operar nas múltiplas situações em que esse encontro com outras línguas possa acontecer." (p. 150)

Nesse sentido, a língua é da ordem do não-controle, então exercícios como esses, que têm o objetivo de associar, limitar e significar, podem ser tanto quanto difíceis para a promoção de um ensino-aprendizagem de LI pautado pela negociação de sentidos, se tornando um processo limitador e transparente.

Contudo, como dito anteriormente, esses exercícios têm seu valor no processo de aquisição de uma língua. Portanto, talvez um trabalho que pode ser feito é de levantar esses tipos de discussões dentro de sala de aula, discussões que falem sobre a natureza polissêmica da linguagem, que sirvam para orientar os estudantes, por exemplo, a como usar um dicionário ou tradutor, ou como fazer pesquisas na internet sobre vocabulário. Por exemplo, tenho estudantes que, quando começaram a estudar inglês, achavam que o tradutor era uma ótima ferramenta para todos os tipos de busca em inglês. Entretanto, nas nossas atividades, era muito recorrentes eles usarem palavras inapropriadas para o contexto porque as traduziam isoladamente no tradutor. Depois de algumas aulas em que os auxiliava no uso do tradutor, eles entenderam que este é uma ferramenta na qual é necessário contextualizar a palavra para que se tenha uma correspondência que caiba no contexto específico.

Assim, não queremos discutir se é certo ou errado o uso de atividades como essas, mas que é preciso nos atentarmos para não reforçarmos a ideia de uma língua transparente, que tem fim em si mesma. Por exemplo, no exercício ilustrado pela Figura 18, a seguir, há frases sem contexto em que se pede para que o estudante associe as frases com suas explicações.

**Figura 18.** Exercício de associação do livro *Joy!*

- 12.** Relacione as frases com as explicações apresentadas. \*
- a) May I come in and participate in your class? **IV**
  - b) Bruna might not agree with her test results. **II**
  - c) Pedro might be late for class today. **III**
  - d) I may take summer classes on my vacation. **I**
- I** I am considering the possibility of taking an extra-curricular course.
  - II** It is possible that she will disagree with the mark she got.
  - III** He will probably arrive after that class starts.
  - IV** Do I have your permission to join the class?

Fonte: OLIVEIRA, 2020, p. 165.

Contudo, nesse exercício não há como sabermos quem fala, por que fala e com quem fala, as relações de poder e as relações identitárias não existem nessas frases porque não são parte de nenhum enunciado. Neste tipo de atividade considera-se apenas a língua na sua materialidade, o texto que está ali, inteligível. Portanto, por exemplo, quando se pergunta “*May I come in and participate in your class?*” (Posso entrar e participar de sua aula?), não sabemos quem é este “I” (eu). Poderia ser um estudante que chegou atrasado e quer saber se ainda pode participar da aula, ou talvez alguém que não está matriculado na turma e quer saber se pode assistir às aulas nesta condição, ou talvez alguém que teve algum desentendimento com o professor e foi expulso da aula e agora quer saber se pode voltar... são inúmeras as possibilidades e a cada possibilidade os efeitos de sentido são únicos, eles ultrapassam a superfície do texto.

Logo, acreditamos que é necessário tratar a língua considerando a multiplicidade de efeitos de sentido, tratá-la como fenômeno histórico, social e ideologicamente situado, como interdependente das condições de produção, dos processos identificatórios dos sujeitos, pois só assim a palavra significa.

Quando são trabalhados textos apenas na superfície, nesse movimento de interpretar apenas o que é inteligível, como se o sentido fosse evidente e estivesse sempre ali, nega-se ao estudante o processo de compreensão do texto, que, como discutido anteriormente, se difere

do processo de interpretação. Sendo o primeiro o entendimento de como as interpretações funcionam no jogo do discurso e o último a identificação do que está posto no texto.

Pudemos ver, na seção 4.2 deste capítulo, vários exemplos de atividades de leitura que propunham, majoritariamente, exercícios de interpretação de texto, pedindo para que os aprendizes identificassem no texto respostas para as perguntas propostas nas atividades. Este tipo de atividade reforça a ideia da língua como algo transparente e óbvia, baseada na ilusão de que é possível encontrar um sentido único e verdadeiro para o texto.

Entendemos que esses tipos de atividades servem para estabelecer os discursos do LD como discursos da verdade, pois não abrem espaço para que os aprendizes tirem outras conclusões que não sejam as respostas esperadas pelo LD. Nesse sentido, o LD mantém-se na posição de detentor da verdade, pois só o LD contém as respostas certas para as questões, impossibilitando a negociação de sentidos, já que se constitui como um espaço fechado, em que os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor) e devem apenas ser identificados e aceitos pelos outros indivíduos (professor e aprendizes) (GRIGOLETTO, 1999).

Grigoletto (1999) também lança luz sobre uma problemática acerca da organização dessas atividades de leitura, apontando que a maioria das atividades de interpretação têm um padrão de ordem dos exercícios que têm objetivos diferentes. Primeiramente, há o texto seguido dos exercícios de interpretação organizados de acordo com a ordem que as informações aparecem nos textos (que é possível observar nas atividades analisadas nas seções anteriores). Posteriormente, há geralmente exercícios de reflexão, que pedem para que os aprendizes apliquem os conhecimentos do texto à sua realidade, em uma tentativa de aproximar a realidade do estudante do texto. Finalmente, em alguns materiais, também há uma seção de glossário ou de trabalho com vocabulário, a fim de abordar significados de palavras usadas pelo texto que pressupõe-se que o aprendiz não conheça.

Entende-se que é necessário garantir, primeiramente, a compreensão dos fatos apresentados no texto. Entretanto, as questões que conduzem o aluno a essa compreensão são já fruto de *uma* interpretação - a do autor do LD -, interpretação concretizada na própria maneira de se formularem as perguntas e na priorização por determinados fatos que serão objeto das questões. Nessa visão, é somente após a “compreensão”, por meio da qual o sentido do texto se revela (ilusoriamente) na sua transparência, garantida pela obtenção de uma única leitura para todos, que o aluno pode trazer sua contribuição pessoal, ao ser solicitado a dar opiniões. Atribui-se mais valor, portanto, à apreensão dos fatos e/ou ideias do texto, o que conduz a uma leitura homogeneizante, do que às leituras pessoais, que têm seu caráter acessório marcado pelo espaço que ocupam no livro (sempre menor que o das questões de entendimento) e pela hierarquia imanente à ordem das atividades (sempre

após o primeiro tipo de questões). (GRIGOLETTO, 1999, p. 70 - grifos da autora)

É importante ressaltar que essa organização de atividades de leitura em seções de *pre-reading*, *reading* e *post-reading* é algo incentivado pela BNCC (como discutido no capítulo 1 deste trabalho) e, portanto, legitimado pelo documento como uma prática que potencializa práticas de leitura significativas para os estudantes.

Contudo, como podem essas práticas, da forma que são propostas nos LDs analisados, potencializarem a leitura dos aprendizes se as perguntas de “compreensão” são meramente exercícios de identificação, sendo na maioria das vezes perguntas elaboradas já a partir de uma leitura (a do autor) e que usam as mesmas palavras e seguem a mesma ordem de informações do texto? Como podem essas práticas potencializarem a reflexão dos estudantes acerca de um assunto sendo que, geralmente, as questões de reflexão também são formuladas para que o estudante apenas reproduza o que foi lido, sem dar espaço para que ele ressignifique o conhecimento?

Dessa forma, o LD funciona como um discurso da verdade na medida em que se apoia em três pilares, sendo (i) seu caráter homogeneizante, que garante o efeito de uniformização das impressões e respostas dos estudantes, que são sempre levados a chegarem às mesmas conclusões; (ii) o estabelecimento de um padrão estrutural e organizacional que é repetido nas unidades do LD e, dentro das unidades, nas atividades (o que podemos ver no Quadro 10, p. 119), o que corrobora com o efeito homogeneizante nas reações dos aprendizes; e (iii) a apresentação das formas e do conhecimento como naturais e evidentes, o que resulta na concepção de que a verdade já está posta no LD (GRIGOLETTO, 1999).

Estes tipos de práticas de leitura nos fazem acreditar que a visão de ensino-aprendizagem presente nos LDs analisados é a de que o estudante, por não saber a LI, não é capaz de refletir, por isso as atividades se baseiam quase que puramente em identificação de informações, porque, contanto que o aprendiz saiba identificar as letras das palavras, ele conseguirá achar no texto as respostas das perguntas, que geralmente são feitas usando a mesma estrutura e vocabulário usados no texto.

Contudo, mesmo que os estudantes tenham pouquíssimo conhecimento da língua inglesa, eles ainda são capazes de refletir, fazer inferências e (re)significar o texto, porque a compreensão é inerente às manifestações de linguagem. Ou seja, os indivíduos interpretam e compreendem mesmo sem saber, sem querer, sem entender, porque a compreensão é um trabalho contínuo dos sujeitos da linguagem na construção da relação com os sentidos. Nessa perspectiva, mesmo com o LD falhando em possibilitar que os estudantes compartilhem suas

próprias teias de sentido, eles ainda assim estarão interpretando e compreendendo os textos ao fazerem as leituras, mesmo que essas interpretações não sejam legitimadas pelo LD, colocando-os, assim, “novamente na roda-viva da produção de sentidos” (GRIGOLETTO, 1999, p. 88), o que é feito apesar das forças contrárias que trabalham para a uniformização destes.

Dito isso, passamos à seção seguinte em que farei um apanhado geral sobre as discussões feitas neste trabalho e compartilharei algumas palavras finais.

## (RE)CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho me propus a investigar as representações discursivas presentes em LDs para o ensino médio aprovados pelo PNLD 2021 sobre língua inglesa e ensino-aprendizagem. Para isso, inicialmente discuti sobre o conceito de inglês como língua franca, problematizando algumas questões a partir de uma perspectiva discursiva. Posteriormente, lancei um olhar para o cenário brasileiro no que tange à LI e seu ensino-aprendizagem, dando especial atenção para as diretrizes da BNCC e os critérios do edital do PNLD 2021, que são os documentos que regem a elaboração dos LDs selecionados.

Feito isso, discuti minhas inscrições teórico-metodológicas, me inscrevendo nos estudos da ADD e ADF, para discutir os conceitos chave que regem a perspectiva de língua, sujeito e discurso em que me inscrevo, e procurei relacioná-las com ensino-aprendizagem de línguas. Mais adiante, trouxe algumas discussões sobre ensino-aprendizagem e materiais didáticos, tendo como base os estudos da Linguística Aplicada. Finalmente, compartilhei sobre o processo de construção do *corpus* e do meu dispositivo de análise e parti para a análise do *corpus*.

No que diz respeito às representações sobre língua inglesa, foi possível perceber nas análises que os LDs analisados preocupam-se em desvincular a ideia de que o inglês pertence a certas nações, trazendo textos, mapas, infográficos e imagens que reforçam a ideia de que o inglês é uma língua de todos, atribuindo isso especialmente ao processo de globalização. Contudo, a análise do corpus também nos mostra que este movimento é feito a partir de uma visão romantizada da globalização do inglês que não dá espaço para outras interpretações ou narrativas. Como consequência, identificamos ser muito comum nos LDs um apagamento de qualquer marca de tensão e conflito no que diz respeito à língua inglesa, trazendo o inglês a partir de um discurso da completude, e reforçando a ideia de uma língua sem tensões e conflitos, pela qual a interação é garantida e certa. Ademais, pode-se perceber que os LDs analisados operam também a partir de um discurso utilitarista da língua inglesa, que é capaz de dar acesso a lugares, pessoas, posições, etc., representando o inglês como uma ferramenta que o estudante pode utilizar nas suas realizações pessoais e profissionais.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem, percebe-se que os LDs propõem atividades que partem do pressuposto de uma língua transparente e trabalham majoritariamente como ferramenta de controle do que pensar, de como responder, de quais conclusões deve-se chegar, não só no que tange ao estudante, mas também no que diz respeito ao professor, que é quem conduzirá as discussões dos materiais.

O que podemos concluir é que, ao se inscreverem nesses discursos, os LDs negam ao aprendiz a possibilidade de construir sentidos de acordo com a sua própria historicidade, negando também uma formação crítico-reflexiva que é tão reforçada na BNCC, no PNLD 2021 e nos próprios livros didáticos, (des)velando, assim, um equívoco, uma contradição nos discursos destes três textos.

Porém, como é o LD que é trabalhado na escola, pois não se estuda pela BNCC e pelo edital do PNLD, é importante reconhecer que o LD é um dos principais vetores responsáveis pela disseminação e legitimação desses discursos sobre língua e ensino-aprendizagem dentro das escolas. Contudo, também importante lembrar que os LDs analisados neste trabalho foram avaliados, a partir de critérios que tinham a BNCC como base, e aprovados para serem usados nas escolas, o que legitima esses LDs e define que eles estão de acordo com as propostas da BNCC, pois, se não estivessem, não teriam sido aprovados.

Logo, há um conflito de crenças na aprovação de LDs que veiculam tantos discursos que, teoricamente, são rejeitados pela BNCC e pelo edital do PNLD 2021, confirmando, assim, a hipótese deste trabalho de que, apesar de haver a tentativa de aproximação da BNCC e do PNLD 2021 a uma concepção de língua como fenômeno social, híbrido e heterogêneo, e que trabalhe para a promoção de um ensino-aprendizagem transgressor, pelo qual o estudante pode desenvolver posicionamentos crítico-reflexivos, isso se dá de forma tenso-conflitiva nos LDs.

Contudo, nosso objetivo nesta pesquisa não é deslegitimar os LDs como recursos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, acreditamos que os LDs são, sim, ferramentas muito úteis na sala de aula, tanto no que tange à promoção de uma sistematização de conhecimento didatizado quanto ao fato de sugerirem uma organização curricular para o ano, semestre, bimestre, etc. letivo. Quando falamos em educação pública, temos, principalmente, que levar em consideração que há muitas escolas sucateadas, com professores ganhando mal e tendo que trabalhar dobrado para suprir a demanda de estudantes, portanto o livro didático é um aliado desses profissionais que são sobrecarregados. Muitas vezes o único recurso pedagógico que o professor tem é o LD, portanto às vezes o professor nem tem a escolha de querer ou não usá-lo. Portanto, é preciso incentivar os sujeitos-ensinantes a questionarem os discursos dos LDs, é preciso legitimar o professor como profissional que analisa, que desenvolve, que constrói e transforma práticas pedagógicas, ao invés de apenas o profissional que segue o LD. Afinal

se os modos de pensar e agir de professores e professores formadores não forem transformados, as práticas tradicionais de ensino continuarão sendo as únicas legitimadas nas escolas e universidades, contribuindo para o aumento da distância entre práticas educacionais e a vida e, portanto, validar o processo de marginalização e exclusão social. (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 203)<sup>42</sup>

Dessa forma, não queremos travar uma guerra contra os LDs, mas sim chamar atenção para o fato de que são produtos sociais que (re)produzem ideologias, assim como tudo que é atravessado pela linguagem. Portanto, é necessário tratar esses materiais de forma menos ingênua e desmistificar o discurso de que os LDs são autoridade nas salas de aula, que estão acima do professor e do estudante. Os LDs devem servir como mediadores do conhecimento e não como detentores da verdade, devem agir como potencializadores do pensamento crítico e não colaborar para a uniformização do pensamento dos aprendizes. Logo, o LD deve ser usado sim, mas com a consciência de que os sujeitos-aprendentes e os sujeitos-ensinantes são os reais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos que é pela promoção de uma Ensinância pautada pelo diálogo e negociações de sentido que se podem promover práticas pedagógicas que contribuem para uma formação mais significativa.

Por fim, voltando à pergunta que coloquei no título desse trabalho (“Para que(m) serve o inglês da escola?”), acredito que a partir dos desdobramentos dessa pesquisa foi possível perceber que o inglês da escola está atrelado a uma perspectiva utilitarista de ensino de LI, o que me leva a crer que no currículo básico o inglês está a serviço do mercado. Desde a imposição da língua inglesa como única LE obrigatória no ensino básico até a forma que a LI é apresentada nos documentos oficiais (BNCC e PNLD) e nos LDs, é possível identificar a tentativa de mercantilizar o ensino de LI, colaborando para a (re)construção das instituições de educação básica como braços direitos do mercado. E quando esse fim não é possível, quando o estudante não consegue sair do ensino básico com um nível de proficiência que atenda às necessidades do mercado, a legitimidade da escola é colocada em questão e essas instituições são constantemente julgadas como lugares não propícios para a aprendizagem de LI. Contudo, a escola não deve servir ao mercado, a escola deve ser uma instituição capaz de emancipar e formar cidadãos críticos que sejam capazes de fazer escolhas com base nos seus próprios interesses e necessidades e não nos interesses e necessidades do capitalismo.

---

<sup>42</sup> Nossa tradução do original: “if teachers’ and teacher educators’ ways of thinking and acting are not transformed, traditional literacy practices will continue to be the sole ones legitimized at schools and universities, contributing to increase the distance between educational practices and life and, therefore, to validate marginalization and social exclusion processes.” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 203)

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (Voloschinov). (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BOHN, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: A necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, VILSON J. (org) **O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 123-131.
- BORGES, J. S.; BRITO, C. C. P. Uma proposta enunciativo-discursiva de ensino de gramática no contexto do Idiomas sem Fronteiras. In: BRITO, C. C. P.; FIGUEIRA-BORGES, G.; FRANÇA, M. T. (org). **Diálogos entre Análise do Discurso e Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 51-73. <https://doi.org/10.29327/560879.1-3>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação 3/2019-CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático. Brasília: MEC, 2019
- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).
- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. A constituição do professor de Inglês pré-serviço em um Curso de Letras EaD: representações sobre formação, ensino-aprendizagem e tecnologia. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 17, n. 1, p. 117-136, jan./abr. 2017. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-170106-3816>
- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Memorial de aprendizagem e a formação do professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 511-532, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000300002>
- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Língua estrangeira, corporalidade e saberes em acontecimentos discursivos midiáticos. **Raído**, v. 12, n. 31, p. 147-168, 2018. <https://doi.org/10.30612/raido.v12i31.8309>
- BRITO, C. C. de P.; BORGES, J. S.; MARTINS, L. F. Critical perspectives in English for academic purposes: experiences in the language without borders program. **Raído - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. 316–334, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/14547>. Acesso em: 8 maio. 2023. <https://doi.org/10.30612/raido.v15i37.14547>
- CELADA, M. T. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Letras**, n. 37, p. 145–168-145–168, 2008.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, VILSON J. (org) **O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 23-43.

CORACINI, M. J. O Processo de Legitimação do Livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma Questão de Ética. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 1a ed. Campinas: Pontes, 1999. p. 33-43.

CORACINI, M. J., CAVALLARI, J. S. Apresentação. In: CORACINI, M. J., CAVALLARI, J. S. (Orgs). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino**. Campinas, SP, Pontes Editores, 2016, p. 11-21.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v.7, n.1 e n. 2, p. 95-111, 2003.

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**, v. 1, n. 48, p. 10-22, 2019. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i48.1255>

FIGUEIRA, L. F. B. A construção do corpus e do dispositivo de análise: questões metodológicas da teoria do discurso. In: BRITO, C. C. P.; FIGUEIRA-BORGES, G.; FRANÇA, M. T. (org). **Diálogos entre Análise do Discurso e Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 91-112. <https://doi.org/10.29327/560879.1-5>

FREIRE, P. (1968) **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRANCO, C.; TAVARES, K. **English Vibes for Brazilian Learners**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020. Disponível em <<https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/lingua-inglesa/english-vibes/>>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

GRIGOLETTO, M. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 41, 2003.

\_\_\_\_\_. Seções de Leitura no Livro Didático de Língua Estrangeira: Lugar de Interpretação? In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 1a ed. Campinas: Pontes, 1999. p. 79-91.

GUILHERME, M. M. D. Prefácio. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). **Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 13-23.

GUILHERME, M. F. F. Bakhtin e Pêcheux: atravessamentos teóricos. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 259- 279.

LOPES, C. F.; GREGOLIN, M. do R. A lei n. 13.415/17 e a BNCC como agentes de silenciamento e invisibilização dos docentes de “língua no francas”. **Policromias – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, v. 6, n. 3, p. 292-317, set.-dez. 2021.

MARQUES, A.; CARDOSO, A. C. *Anytime!* 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2020. Disponível em <<https://edocente.com.br/pnld/anytime-always-ready-for-education/>>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000200006>

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: Interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 101-142, 2001.

OLIVEIRA, D. A. S. *Joy!* 1. ed. São Paulo: FTD, 2020. Disponível em <<https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/lingua-inglesa/joy/>>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. *Multiliteracies practices at school: for a responsive education to contemporaneity*. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, n. 2, p. 184-205, 2014. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200012>

ORLANDI, E. P. (1999) **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 13. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

\_\_\_\_\_. Michel Pêcheux e a análise de discurso. **Estudos da Língua (gem)**, v. 1, p. 9-13, 2005. <https://doi.org/10.22481/el.v1i1.973>

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1987. 263 p.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**. 5 ed. Campinas: Unicamp, 2014.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso. In: GADET, F. **Por uma análise automática do discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-105.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Mercado de Letras: São Paulo, 1998.

RICHTER, C.; LARRÉ, J. *Take Action!* 1. ed. São Paulo: Ática, 2020. Disponível em <<https://edocente.com.br/pnld/take-action/>>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

SANTOS, J. B. C. Discursividades e ensinância de línguas. In: BERTOLDO, E. S.; MUSSALIM, F. (Orgs.). **Análise do Discurso: aspectos da discursividade no ensino**. Goiânia: Trilhas Urbanas, p. 25-35, 2006.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). **Materiais Didáticos Para o Ensino**

**de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições.** Salvador: EDUFBA, 2012. p. 37-56.

SEIDLHOFER, Barbara. **Understanding English as a lingua franca-Oxford applied linguistics.** Oxford University Press, 2011. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0243>

SERRANI-INFANTE, S. M. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, p. 143-167, 1998.

SILVA, K. S. de S.; OLIVEIRA, T. S. de. Ensino de Inglês na rede pública brasileira: Perspectiva histórico-curricular e implicações sociais. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e40507, 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/40507>. Acesso em: 15 jun. 2023. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2022.1.40507>

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 19, n. 44, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257>. Acesso em: 8 maio. 2023. <https://doi.org/10.5935/1981-4755.20180027>

SOUZA, D. M. 1999. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** 1a ed. Campinas: Pontes. p. 27-31.

TAVARES, J. R. **Representações de professores de inglês da escola pública sobre o livro didático e recursos de apoio: um estudo de caso em Manaus.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2021.

TÍLIO, R. Prefácio: A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, A. F. L. M; AMORIM, M. A. (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 7-15.

\_\_\_\_\_. Currículo e material didático no ensino de línguas estrangeiras: reflexões e apresentação de uma proposta. **Publicação do trabalho**, v. 7, p. 04, 2023.

\_\_\_\_\_. O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade. **Rio de Janeiro: PUC-Rio**, 2006.

VIEIRA, . G. B. B.; SZUNDY, P. T. C.. O livro didático de língua inglesa no PNLD 2020: ideologias linguísticas (des) legitimadas na coleção Way to English for Brazilian Learners. **Revista Indisciplina em Linguística Aplicada**, v. 3, n. 1, p. 23, 2022.

WEIGEL, A.; RESCHKE, T. **English and more!** 1. ed. São Paulo: Richmond, 2020. Disponível em <<https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/obras-especificas/lingua-inglesa/english-and-more>>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa?. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 45, p. 29-54, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132006000100003>