

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ANDRÉ AGNALDO SANT' ANNA DO NASCIMENTO

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO LIVRO DIDÁTICO
MODERNA PLUS: LÍNGUA INGLESA E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA**

Passo Fundo, RS

2023



ANDRÉ AGNALDO SANT' ANNA DO NASCIMENTO

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO LIVRO DIDÁTICO
MODERNA PLUS: LÍNGUA INGLESA E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, orientado pela profa. Dra. Luciane Sturm.

Passo Fundo

2023

CIP – Catalogação na Publicação

A4851 Nascimento, André Agnaldo Sant'Anna do
Ensino e aprendizagem de língua inglesa no livro
didático Moderna Plus [recurso eletrônico] : língua inglesa
e formação para a cidadania / André Agnaldo Sant'Anna
do Nascimento. – 2023.

1 MB : PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Sturm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de
Passo Fundo, 2023.

1. Língua inglesa (Ensino médio) - Estudo e ensino.
2. Livros didáticos - Análise. 3. Análise do discurso.
4. Linguagem e línguas - Gênero. I. Sturm, Luciane,
orientadora. II. Título.

CDU: 802.0(072)

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

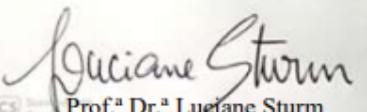
**“ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO LIVRO DIDÁTICO MODERNA PLUS:
LÍNGUA INGLESA E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA”**

Elaborada por

André Agnaldo Sant’Anna do Nascimento.

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras – Projeto de Cooperação entre Instituições
- Minter FUPF/FCR, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de
Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva”

Aprovada em: 05 de dezembro de 2023.
Pela Comissão Examinadora


Prof.ª Dr.ª Luciane Sturm
Presidente da Banca Examinadora


Prof. Dr. Rafael de Souza Timmermann
Universidade Federal do Pará


Prof.ª Dr.ª Luciana Maria Crestani
Universidade de Passo Fundo


Prof.ª Dr.ª. Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

A todos os professores de inglês que se preocupam em desenvolver, conhecer e compartilhar técnicas de ensino adequadas e proveitosas, para que os estudantes se tornem melhores cidadãos e cidadãos em qualquer lugar do mundo.

AGRADECIMENTOS

A todos os que me disseram que não é possível aprender inglês na escola pública, que meu esforço era admirável, mas não há interesse de aproveitamento por parte dos estudantes. Esses argumentos causaram-me tanta inquietação que procurei respostas para apontar caminhos que conduzam a um ensino capaz de incentivar os estudantes a acreditarem e participarem ativamente do próprio aprendizado, o que significa ter consciência dos resultados que virão.

A todos os professores de inglês que não desistiram de ensinar, mesmo diante de diversas dificuldades encontradas no contexto e no ambiente escolar que desvalorizam a prática docente. Cooperativamente, a Universidade de Passo Fundo (UPF) do Rio Grande do Sul e Faculdade Católica de Rondônia (FCR) tornaram esta formação possível. A UPF, agradeço a coordenadora do PPGL Professora Dra. Cláudia Stumpf Toldo, a orientadora Dra. Luciane Sturm, a banca composta por Dr. Rafael Timmermann e Dra. Luciana Crestani, meu muito obrigado! Agradeço à secretária Ylma Marques pelo apoio nos primeiros contatos com a FCR para a realização da matrícula em que se mostrou muito prestativa e ao Dr. Pedro Abib Hecktheuer por palavras de confiança na entrevista de seleção ao mestrado em Letras em 2020.

À Secretaria de Educação do Estado de Rondônia, por financiar a maioria desta formação e a todos os mestrandos que direta e indiretamente contribuíram para o êxito desta formação. A Deus, por ter me concedido vida e cursar mestrado. Agradeço à minha família, que, por meses, suportou minha presença em casa diante de muita leitura, mas ausente na participação familiar. Também agradeço a todos que me provocaram me perguntando se todo o esforço valeria a pena.

À Secretaria de Educação do Estado de Rondônia, por financiar a maioria desta formação. Obrigado!

RESUMO

A comunicação em inglês entre indivíduos de nacionalidades diferentes e não nativos faz parte da nossa realidade, seja presencial, seja pelo uso de tecnologias. Os fatores que impulsionam as interações comunicativas são sociais, econômicos, acadêmicos, culturais, tecnológicos e outros – através de meios físicos e digitais. O inglês como língua franca (ILF) é um fenômeno crescente, uma vez que surgem variações linguísticas influenciadas pela primeira língua dos falantes, seus costumes, condições sociais e culturais. Há uma tendência mundial em aceitar o ILF, inclusive, a BNCC (Brasil, 2018) destaca a necessidade de o professor levar e ensinar essas variações do idioma. Isso tudo constitui-se como motivação para este estudo, considerando que ensinar ILF não é algo fácil ou simples, pois demanda muito mais conhecimento do professor e bons materiais para darem o apoio necessário. Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar criticamente o LDLI Moderna Plus (Almeida, 2020), em especial os gêneros e atividades decorrentes nas unidades de 1 a 6 do material, a fim de verificar a sua contribuição para a formação linguística dos jovens, com vistas à cidadania global. Para isso, foram analisados o Moderna Plus, Manual do Professor (ALMEIDA, 2020) e o livro do aluno, utilizados na rede estadual de Rondônia entre 2020 e 2023. Este estudo, vinculado à linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, enquadra-se no paradigma qualitativo de pesquisa, caracterizando-se como bibliográfico e analítico, pois tem como foco de estudo o LD. Os resultados apontam que o Moderna Plus tem aspectos positivos para apoiar o ensino de inglês, dando suporte ao professor de LI, a partir de temáticas relevantes e atuais e atividades atrativas. O livro traz, em todas as unidades analisadas, gêneros orais e/ou escritos, o que favorece o aprendizado contextualizado, que pode facilitar o uso da LI em práticas sociais. Contudo, o livro também apresenta fragilidades, pois não apresenta a fonte desses gêneros, não deixando claro se são textos autênticos ou não. Além disso, no que se refere à língua franca, o Moderna Plus não traz uma variedade significativa de textos e/ou países, além dos tradicionais, como o inglês americano e o britânico. Dessa forma, os resultados reforçam a necessidade de que o professor tenha bons conhecimentos do idioma que ensina, além de conhecimentos teóricos sobre temas que facilitem a utilização crítica do LD. Sabe-se que não há livro perfeito. Porém, o professor capacitado/qualificado será capaz de fazer bom uso do livro, procedendo a complementações necessárias com outros materiais, por exemplo.

Palavras-chave: Livro didático. Inglês como língua franca. Gêneros de texto.

ABSTRACT

Communication in English between individuals of different nationalities and non-natives is part of our reality, whether in person or through technologies. The factors that drive communicative interactions are social, economic, academic, cultural, technological and others through physical and digital means. English as a lingua franca (ILF) is a growing phenomenon, since linguistic variations are influenced by the first language of the speakers, their customs, social and cultural conditions. There is a worldwide tendency to accept the ILF, including the BNCC (Brazil, 2018) highlights the need for the teacher to take and teach these variations of the language. These all constitute as motivations for this study, considering that teaching ILF is not something easy or simple because it requires much more knowledge from the teacher and good materials to give the necessary support. Thus, the general objective of the study was to critically analyze the LDLI Moderna Plus (Almeida, 2020), especially the genres and activities arising in units 1 to 6 of the material. To verify their contribution to the linguistic training of young people, with a view to global citizenship. For this, we analyzed the Moderna Plus, Teacher's Manual (ALMEIDA, 2020), and the student's book, used in the state network of Rondônia between 2020 and 2023. This study, linked to the line of research Constitution and Interpretation of Text and Speech, the Graduate Program in Letters of the University of Passo Fundo, fits into the qualitative paradigm of research, characterizing itself as bibliographic and analytical, focus of study the LD. The results indicate that Moderna Plus has positive aspects to support the teaching of English, supporting the IL teacher, from relevant and current themes and attractive activities. The results indicate that Moderna Plus has positive aspects to support the teaching of English, supporting the IL teacher, from relevant and current themes and attractive activities. The book brings in all units analyzed, oral and/or written genres, which favors contextualized learning, which can facilitate the use of IL in social practices by students. However, the book also presents weaknesses because it does not present the source of these genres, not making it clear whether they are authentic texts or not. In addition, as far as the lingua franca is concerned, Moderna Plus does not bring a significant variety of texts and/or countries other than traditional ones such as American and British English. Thus, the results reinforce the need for the teacher to have good knowledge of the language he teaches, as well as theoretical knowledge on topics that facilitate the critical use of the DL. It is known that there is no perfect book. However, the trained/qualified teacher will be able to make good use of the book, making necessary additions with other materials, for example.

Keywords: Textbook. English as a lingua franca. Citizenship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Resumo das dissertações estudadas	41
Figura 1	Diagrama das análises.....	63
Quadro 2	Gêneros escritos nas unidades 1, 3 e 5.....	74
Quadro 3	Gêneros orais nas unidades 2, 4 e 6	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
EC	Educação Continuada
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FC	Formação Continuada
FCC	Formação Continuada e Contínua
FNDE	Fundo Nacional do Livro Didático
HBCUs	Historically Black Colleges and Universities
ILA	Inglês como Língua Franca
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
ILG	Inglês como Língua Global
ILI	Inglês como Língua Internacional
ISL	Inglês como Segunda Língua
LA	Língua Adicional
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LDLI	Livro Didático de Língua Inglesa
LE	Língua Estrangeira
LF	Língua Franca
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
MP	Manual do Professor
ONU	Organização das Nações Unidas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages)
RCEMRO	Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia
RCRO	Referencial Curricular do Estado de Rondônia

TDCs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	DOCUMENTOS E ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS QUE CONTEXTUALIZAM ESTE ESTUDO	14
2.1	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	14
2.2	O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD).....	27
2.3	OS REFERENCIAIS CURRICULARES DO ESTADO DE RONDÔNIA.....	33
2.4	ESTUDOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS.....	35
3	APORTE TEÓRICO DO ESTUDO: LINGUAGEM, GÊNERO, LÍNGUA FRANCA E CIDADANIA	43
3.1	LINGUAGEM E GÊNERO DO DISCURSO	43
3.2	OS GÊNEROS ESCRITOS E A RELAÇÃO COM A CIDADANIA E A LÍNGUA FRANCA	45
3.3	CIDADANIA, FORMAÇÃO ESCOLAR E A LÍNGUA INGLESA	54
4	O ESTUDO	61
4.1	METODOLOGIA	61
4.2	AS ANÁLISES	62
4.2.1	O LD Moderna Plus e sua organização geral	63
4.2.1.1	<i>Conversa entre Professores: a Apresentação</i>	64
4.2.1.2	<i>O Ensino Médio em debate</i>	64
4.2.1.3	<i>Fundamentação teórico-metodológica</i>	66
4.2.1.4	<i>Organização da obra</i>	69
4.2.1.5	<i>Sugestões de cronograma</i>	73
4.2.2	Os gêneros escritos e a relação com a cidadania e o inglês como língua franca	73
4.2.3	Os gêneros orais e a relação com a cidadania e o inglês como língua franca	81
4.2.4	Síntese analítica dos gêneros escritos e orais com o inglês como língua franca	88
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	93

1 INTRODUÇÃO

Hoje em dia, o conhecimento de outros idiomas, sobretudo a Língua Inglesa (LI), é uma necessidade para a comunicação global, interação, vida acadêmica e profissional, além de ser um direito de todos.

Compreendemos que o processo de aprendizagem pode ser conduzido por meio do interesse e motivação do indivíduo ou na escola, com a orientação do professor. No entanto, em qualquer ambiente, a interação é um elemento crucial nesse processo. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), as metodologias de ensino são diversas e se modificam diante das necessidades e dos objetivos de ensino e aprendizagem. No ambiente escolar, a aprendizagem da LI em sala de aula é complexa, sendo afetada por diversos fatores, como educacionais, sociais, psicológicos, ideológicos, entre outros.

Como professor de LI da rede pública estadual de Rondônia, tenho interesse especial em materiais didáticos para o ensino da LI. Nesse universo, o livro didático de LI (LDLI) nacional ganha relevância por ser um importante instrumento de apoio ao professor. No contexto da escola pública, desde a inclusão do LDLI no Programa Nacional do Livro Didático, os livros de LI vêm passando por diversas modificações, com o intuito de acompanhar as políticas educacionais nacionais e diretrizes que surgem a cada momento.

Partimos do pressuposto de que o LDLI é uma ferramenta auxiliar importante no processo de ensino e aprendizagem e que o professor deve recorrer ao livro didático como suporte para organizar suas aulas, podendo valer-se desse instrumento para tornar o ensino mais dinâmico e interessante. Apesar de o LDLI nacional, à primeira vista, acompanhar as tendências contemporâneas que buscam um ensino de LI de qualidade, é comum ouvirmos queixas de diferentes naturezas sobre ele, tanto de professores quanto de alunos.

Diante desse contexto, este trabalho tem o foco no livro didático (LD) Moderna Plus (Almeida, 2020) para o ensino de inglês no ensino médio. O estudo dedica especial atenção à perspectiva de inglês como língua franca (ILF), que supostamente está presente no livro, considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e as exigências do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) (Brasil, 2022). Isso se deve ao fato de que a manifestação do ILF pode ser verificada por meio dos gêneros presentes no livro, bem como nas práticas de uso da linguagem propostas pelo material e a abordagem sugerida ao professor. Tudo isso se relaciona à contribuição de que o livro em questão pode dar à formação linguística dos jovens, com vistas à cidadania global.

Os LDs são pensados, planejados, elaborados, produzidos, entregues à avaliação, chegam à escola e aos professores para serem analisados e adotados por um período específico. O LD, geralmente, é o principal instrumento para ensinar e aprender inglês na escola. Dentre todas as responsabilidades do professor, saber analisar e escolher um LD é uma tarefa primordial que terá um reflexo direto na abordagem de ensino e nos resultados do processo. Eis a justificativa deste estudo.

Esta investigação se justifica, também, considerando minha identidade de professor de inglês e pelo fato de que o LD investigado é utilizado na escola onde atuo. Acredito que, ao final deste estudo, os resultados possam contribuir para melhor compreensão do material, bem como para futuras escolhas de LDLI. Além disso, o trabalho todo foi importante para qualificar minha práxis pedagógica enquanto seu usuário.

Da mesma forma, esperamos que esta análise possa contribuir para que outros professores de inglês promovam reflexões sobre a escolha e utilização deste ou de outros LDLIs. Além disso, cabe registrar que os estudos sobre LD são sempre pertinentes à medida que são uma necessidade para a sala de aula e precisam estar sempre atualizados.

Cabe registrar que este estudo está inserido na área da Linguística Aplicada – Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira/Língua Adicional –, vinculado à Linha de Pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, mais especificamente ao projeto “O processo de ensino e de aprendizagem de língua - materna e adicional - em diferentes contextos educacionais”¹, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo.

Com isso, o questionamento que orientou esta investigação foi: o livro didático Moderna Plus, Manual do Professor (Almeida, 2020), em suas concepções teóricas e metodológicas e em sua proposta de abordagem de ensino, considera a perspectiva de ILF, por meio dos gêneros presentes nas unidades, contribuindo com a formação linguística dos jovens, com vistas à cidadania global? Como consequência desse questionamento, o objetivo geral do estudo foi analisar criticamente o LDLI Moderna Plus (Almeida, 2020), em especial os gêneros propostos nas unidades do material, a fim de verificar sua contribuição para a formação linguística dos jovens, com vistas à cidadania global. Por consequência do objetivo geral, os objetivos específicos, observando os preceitos da BNCC (Brasil, 2018), consistem em:

¹ Este projeto é coordenado pela Dra. Luciane Sturm.

- a) identificar e analisar no Manual do Professor: referencial teórico disponibilizado pelo material aos professores, concepções, definições, indicações de bibliografia;
- b) analisar a organização do livro na totalidade, sua proposta/abordagem de ensino e recursos oferecidos;
- c) analisar os gêneros discursivos e a abordagem de ensino proposta para eles, contidos nas unidades de 1 a 6, correspondentes aos primeiros anos do ensino médio, confrontando com os subsídios do Manual do Professor, a fim de verificar a validade e pertinência da proposta;
- d) buscar evidências da contribuição da abordagem de ensino proposta pelo Moderna Plus, frente aos gêneros ofertados, para a formação linguística e o desenvolvimento da cidadania global dos jovens, na perspectiva de ILF.

Esperamos que os resultados desta investigação possam contribuir e/ou provocar outros estudos, bem como possam ser socializados com outros professores de línguas, a fim de que a escolha e o trabalho com o LD sejam realizados de forma mais sistematizada e produtiva.

Este trabalho foi desenvolvido considerando-se o paradigma qualitativo de pesquisa, com procedimentos metodológicos caracterizados pela natureza básica, bibliográfica, exploratória e descritiva, como base em Denzin e Lincoln (2006) e Freitas e Prodanov (2013).

Com isso, para alcançar os objetivos propostos, a análise do LDLI foi feita amparada em estudos teóricos contemporâneos da área da linguística aplicada, destacando-se autores como Jenkins, Cogo e Dewey (2011), Jordão (2014) e os documentos nacionais, como a própria BNCC (Brasil, 2018).

Além desta Introdução, o trabalho traz mais quatro capítulos. O segundo capítulo discute os documentos normativos nacionais e do estado de Rondônia: a BNCC, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, 2022), o Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia (RCEMRO, 2021) e o Referencial Curricular de Rondônia (RCRO, 2022), sendo finalizado com a sistematização de cinco dissertações que apresentam estudos referentes a livros didáticos de LI. O capítulo 3 apresenta o aporte teórico que subsidiou as análises propostas neste estudo, com três seções fundamentais, sendo Linguagem humana, dialogismo e gênero; O inglês como língua franca na perspectiva contemporânea de ensino e Cidadania, formação escolar e língua inglesa. O capítulo 4 traz o estudo desenvolvido em sua íntegra, trata dos procedimentos metodológicos de pesquisa necessários para cumprir os objetivos previstos. Por fim, encerramos o estudo com as Considerações finais e as Referências na sequência.

2 DOCUMENTOS E ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS QUE CONTEXTUALIZAM ESTE ESTUDO

Este capítulo é dedicado à contextualização deste estudo. Primeiramente, são discutidos os documentos contemporâneos que se relacionam a este trabalho, começando pela BNCC (Brasil, 2018) e o que o documento aborda sobre o ensino de inglês. Além disso, o trabalho discute o ensino de inglês nos documentos de Rondônia, a saber: RCEMRO (2021) e RCRO (2022).

2.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

O propósito desta subseção é apresentar e debater o ensino e aprendizagem de LI conforme a BNCC (Brasil, 2018), salientando que a LI está descrita na área de Linguagens e suas Tecnologias, com Língua Portuguesa, Artes e Educação Física. O objetivo da área de linguagens e tecnologias é ajudar os jovens a usar melhor as linguagens na sociedade.

Compreendemos, a partir da BNCC, que o aprendizado efetivo se traduz pela ação cidadã no mundo real, através da prática do conhecimento na sociedade globalizada, nas diferentes formas e meios de trabalho, na vida pessoal e também na cultura digital. Assim, a BNCC (Brasil, 2018) traz os direcionamentos e fundamentações para o ensino escolar considerando as diversas representações de diferentes sociedades sempre presentes nas instituições e contextos escolares.

Segundo o documento, o desenvolvimento integral do aluno fica garantido com essa proposta de base. Consoante Martins (2016, p. 36), “é importante lembrar, entretanto, que a BNCC é um documento regulador e não o currículo pronto”, porém ela irá nortear o currículo, além de influenciá-lo. Nessa direção, é seguro afirmar a flexibilidade desse documento, ou seja, haverá reformulações e implementações para satisfazer às mudanças através do contexto.

A BNCC (Brasil, 2018) é um conjunto de normas cujo objetivo é orientar a educação brasileira, garantindo aos estudantes o direito de aprender progressivamente o essencial, melhorar a qualidade do ensino em todo o sistema e promovendo conhecimentos, conforme o Plano Nacional da Educação (2014). A elaboração do documento foi possível por processos colaborativos e democráticos com a participação de todo o país e toda a sociedade, organizado pelo Ministério da Educação (MEC) e construído via consulta pública:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)². (Brasil, 2018, p. 7).

No ensino fundamental, a BNCC organiza o ensino em cinco áreas de conhecimento, quais sejam: Ensino Religioso, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens. Nesse quadro, a LI está inserida com competências específicas, e o conjunto de habilidades ligadas aos objetos de conhecimento é organizado em temáticas a serem desenvolvidas durante os anos do fundamental pelos alunos.

Considerando os objetivos deste estudo, cabe discorrer sobre como a LI aparece na BNCC, no médio, discutindo sobre o que e como o ensino desse idioma é proposto e demais concepções subjacentes. Por meio do documento, aprender e ensinar inglês se justifica pela força da globalização das mais variadas formas. No entanto, aprender o idioma inglês para uso social requer manter-se atualizado com as variações linguísticas em uso no mundo em diversas situações.

A LI se sobressai no mundo com maior notoriedade por necessidades de expandir e manter vínculos econômicos entre países. Também se sobressai pelos acessos, inserções, aquisições e transformações culturais, multiculturais e interculturais conforme afirmado na BNCC considerando as transformações ocasionadas pela globalização.

Nos desenvolvimentos de tecnologias, nas diversas formas de políticas consideradas e praticadas pelo mundo, nos desenvolvimentos das redes sociais e de novas redes sociais, como também no uso das redes sociais, a LI está presente em usos diversos. Pelos pontos citados e por diversas outras formas, a LI notoriamente se destaca com muita importância na esfera global, porém não é a única.

A BNCC (2018, p. 241) considera a LI como LF “no tratamento dado ao componente, a BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca”. A língua que conecta os falantes no mundo, capaz de se comunicar com outros falantes de inglês de diferentes nacionalidades, que fazem variações na língua, requer que o ensino permita diferentes formas de compreender a língua em diferentes realidades e contextos.

Para ensinar bem, é importante que o ensino seja dinâmico para que todos possam se sentir cidadãos no mundo. Portanto, utilizam-se pontos considerados importantes em caráter formativo. Sobre caráter formativo, a BNCC (2018, p. 241) defende que:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um 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. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos.

Esse caráter formativo objetiva trabalhar a realidade vivida e percebida na sociedade contemporânea. Conforme a Base, aprender inglês é crucial para uma aprendizagem consciente e crítica, que inclui o ensino e o debate sobre política e linguagem.

Primeiro, a LI e a língua local sofrem mudanças em diferentes níveis, por consequência, mudando também as culturas e a desterritorialização do inglês e tomando um caráter mais concreto devido aos avanços e às influências impostas ou sofridas. Na BNCC (2018, p. 241), alguns conceitos parecem não se adequar às perspectivas de compreensão de uma língua que se espalhou e se tornou miscigenada, como o conceito de língua estrangeira, fortemente criticado pelo seu viés eurocêntrico.

A miscigenação linguística não significa que o país é pertencente a um país específico, mas o surgimento de novos significados gerados pelo encontro da LI com a língua local. Questionar qual inglês deve ser usado é assunto ultrapassado legitimado pelas influências e transformações linguísticas locais e externas. Diante dessa realidade, analisar criticamente a LI em uso no mundo é uma tarefa complexa. As alterações linguísticas são consideradas relevantes para os debates linguísticos.

Em segundo, os multiletramentos acontecem através das práticas sociais no mundo e da cultura digital, na qual a língua é transformada, compreendida e interpretada considerando os sentidos locais e regionais. Os multiletramentos têm um impacto significativo no aumento das possibilidades de engajamento dos jovens em diferentes contextos referenciais de culturas, gêneros, mídias e linguagens, resultando em uma abordagem crítica de maior e melhor qualidade em termos de pluralismo, ética e democracia. Diversas e possíveis alterações linguísticas criam e perdem significados linguísticos devido às influências multiculturais. Sobre multiletramentos a BNCC (2018, p. 242) trata da seguinte forma:

A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico.

Em terceiro lugar, deve-se considerar o uso do inglês no mundo, observando seu uso prático e significado na sociedade. Por consequência da análise da língua, também muda o conceito de proficiência de língua. Em questão de proficiência, o documento não a considera como modelo ideal de falante de países detentores de inglês como primeira língua.

Consoante a BNCC (2018, p. 242):

Muito pelo contrário – é tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística. Ou seja, o *status* de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística.

Assim, a proficiência consiste na capacidade de interação inteligível entre os falantes, por meio da língua. Dessa forma, o professor precisa de dados constantes para analisar criticamente a prática de ensino, usando os eixos organizadores, oralidade, leitura, escrita, dimensões interculturais e conhecimentos linguísticos (Brasil, 2018) das formas mais inteligentes e práticas que discutiremos a seguir.

O eixo oralidade contempla diferentes formas de linguagem contextualizada com a língua inglesa, o que, por sua vez, possibilita a utilização da língua para fins educacionais. Ele se concentra na compreensão e na produção oral, articuladas através da negociação e da construção de significados compartilhados pelos interlocutores. Esse eixo procura desenvolver a capacidade dos estudantes de interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para o uso da língua inglesa.

O eixo Oralidade envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. (Brasil, 2018, p. 245).

Aniecevski e Passoni (2021, p. 39) alertam para a aplicação prática da oralidade para desmistificar o conceito de “melhor inglês e proficiência”, tendo em vista o inglês estadunidense e britânico. “O documento salienta que cabe ao professor relativizar crenças, como, por exemplo, a de que existe um ‘inglês melhor’ ou ‘nível de proficiência’ ideal a ser alcançado.”

O eixo da fala abrange o ato de falar e ouvir, considerando o uso prático das linguagens e os significados expressos por meio de gestos e tons de fala, os momentos e circunstâncias e os códigos linguísticos envolvidos na comunicação. A oralidade também acontece através dos meios digitais, nos quais a interação é voltada aos contextos, estruturas e temas.

Atualmente, pelos meios digitais, os *podcasts*, vídeos e *chats* com compartilhamento oral constituem uma das formas de interação oral digital. A relação permanece ligada à perspectiva acadêmica, produzindo sentido e significado de diferentes maneiras para distintos grupos sociais. Aniecevski e Passoni (2021) consideram um avanço para a educação pela BNCC o eixo oralidade.

O eixo Leitura aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade (Brasil, 2018, p. 245).

Segundo Aniecevski e Passoni (2021), a compreensão e interpretação de textos escritos requerem capacidade e prática de leitura em relação à escrita. Dessa forma, compreendemos que a afirmação se justifica pelo fato de o aluno começar a aprender a ler em um momento posterior à fala, quando já pode articulá-la e decodificar para a produção de sentido. Portanto, ler é uma tarefa complexa e, muitas vezes, árdua, na qual a compreensão passa por reflexão crítica dos códigos linguísticos.

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua. (Brasil, 2018, p. 244).

No eixo escrita, segundo a BNCC (2018, p. 244):

As práticas de produção de textos propostas no eixo Escrita consideram dois aspectos do ato de escrever. Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo.

O eixo Escrita engloba o da Oralidade quanto à participação em grupo ou individual. A escrita, ainda, exige etapas de antes, durante e depois. Na BNCC (2018, p. 244), chama-se “Planejamento-Produção-Revisão”. Nesse sentido, as formas de escrita exigem do aluno grande inserção na leitura, resultando em escrita elaborada. As formas de escrita são diversas e, com a realidade digital, a diversidade de formas possíveis aumenta.

Quanto ao eixo Conhecimentos linguísticos, o documento assim se manifesta:

O eixo Conhecimentos linguísticos consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês. (Brasil, 2018, p. 245).

Em conhecimentos linguísticos, a complexidade torna-se maior por reunir os eixos oralidade, escrita e leitura. Assim, o sucesso dos conhecimentos linguísticos exige da pessoa maiores níveis de conhecimentos fortemente enraizados e concretos de leitura, escrita e oralidade. O nível de conhecimento linguístico conduz o aluno a questionar sentidos e significados, conduz à reflexão e a discussões, instiga aos debates de funcionalidade, adequabilidade e aplicabilidade linguística. Portanto, não basta o senso comum, é preciso base teórica de conhecimentos consistentes devido à evolução cognitiva da escrita, oralidade e leitura do aluno.

Conforme a BNCC (2018, p. 245):

Para além da definição do que é certo e do que é errado, essas descobertas devem 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?”

Os eixos oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos estão intrinsecamente ligados ao eixo dimensão intercultural, pois a aquisição concreta não é possível sem os outros eixos. Os alunos já fazem parte de culturas diferentes e pelas culturas adquirem novos conhecimentos linguísticos e culturais através da interação.

No ensino médio, o ensino está dividido em quatro áreas de conhecimento denominadas: Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias. A organização

por área de conhecimento exige compartilhamento de metodologias e planejamentos entre os professores.

No **Ensino Médio**, o foco da área de **Linguagens e suas Tecnologias** está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria das práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando o seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (Brasil, 2018, p. 471, grifo nosso).

Na área das Linguagens e suas Tecnologias, há sete competências específicas e cada competência tem habilidades relacionadas à Base. Sobre competências, Almeida (2020) e Modesto e Santana (2020) compreendem a competência educacional pela BNCC ser o poder fazer, realizar, produzir, construir, etc. Modesto e Santana (2020) explicam que só é, de fato, professor quem tem prática pedagógica de ensinar cuja proposta gere conhecimento. Quanto às habilidades, Almeida (2020, p. XVI) assim se manifesta: “compreende-se a utilidade da língua nas situações cotidianas no presente e futuro, ou seja, a articulação linguística positiva, social e profissional”. Modesto e Santana (2020) defendem habilidades no sentido estrito de saber fazer, ao passo que as competências específicas unem os componentes curriculares das áreas em comum. Na área de Linguagens e suas Tecnologias, unem Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Portuguesa.

No documento, as competências se distribuem da seguinte forma:

Competência 1: compreender o funcionamento das linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos para produzir 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 aprender. (Brasil, 2018, p. 491).

Nessa primeira competência, a exigência é desenvolver diferentes linguagens para diferentes usuários linguísticos em diferentes meios sociais, como o digital, tendo compreensão comunicativa satisfatória, além de sempre utilizar as oportunidades de contatos linguísticos diversos, a fim de ampliar o repertório cultural e linguístico. A ampliação gera capacidade crítica, mudando posturas sociais respeitadas de compreender e ser compreendido com a prevalência do respeito entre as partes. A competência 1 tem 5 habilidades a ela relacionadas na BNCC (2018, p. 491):

(EM13LGG101): Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

(EM13LGG102): 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.

(EM13LGG103): Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).

(EM13LGG104): Utilizar as diferentes linguagens e considerar seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

(EM13LGG105): Analisar e experimentar diversos processos de “remediação” de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

Em resumo, as habilidades EM13LGG101 e EM13LGG101 se referem a compreender e analisar discursos sobre visão social e coletiva, conflitos e preconceitos gerados através das mídias e de textos, a capacidade de inserção em diversos grupos sociais utilizando diferentes linguagens:

Competência 2: compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando a diversidade e a pluralidade de ideias e posições, e atuando socialmente com base em princípios e valores da democracia, igualdade e nos Direitos Humanos, desenvolvendo a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, combatendo preconceitos. (BNCC, 2018, p. 482).

A competência 2 tem grande importância no contexto escolar considerando as crises identitárias e as novas formas de identidades em que os jovens vêm afirmando se reconhecer. Todas as múltiplas formas de identificação geradoras de conflitos e aceitações por posições políticas, exposição de opiniões em meios públicos, como nas redes sociais, devem ser debatidas e ensinadas no ambiente escolar, evitando agressões aos Direitos Humanos e à democracia.

O respeito e a tolerância para com as diferentes formas de pensamentos encontrados em diversos meios são desafios permanentes para a escola, sendo necessária a atuação da família se corresponsabilizando com a formação identitária desses jovens.

As habilidades da competência 2 são relacionadas na BNCC (2018, p. 492):

(EM13LGG201): 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.

(EM13LGG202): 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.

(EM13LGG203): Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).

(EM13LGG204): 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.

Como se trata de ambiente escolar e os alunos estão muito expostos às redes sociais nas formas ativas ou passivas, usar as mídias como fonte de debate para o aprendizado e formação de opinião, considerando as linguagens artísticas, corporais e verbais frente aos valores sociais, faz das mídias um grande aliado para a educação no processo de aprendizado.

Competência 3: 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.)BNCC, 2018, p. 493).

Essa competência compreende o momento em que os alunos se percebem responsáveis pelas escolhas tomadas juntamente à dimensão e percepção das consequências das escolhas. Esse momento é marcado pela transição da fase da adolescência para a fase adulta. As convicções e consciência são formadas por conhecimentos adquiridos em todas as partes, por muitos meios e por influência das redes sociais de cunho político, econômico, social e outras formas.

Assim como a língua portuguesa ou qualquer outra língua adicional, o inglês possui um importante papel na escola: contribuir para a formação de sujeitos discursivamente competentes, capazes de usar a língua para participar ativamente de diferentes situações da vida no presente e no futuro. (Almeida, 2020, p. XVI).

A competência 3 tem 5 habilidades a ela atribuídas na BNCC (2018, p. 493):

(EM13LGG301): Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), aceitando suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

(EM13LGG302): Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, acatando seus contextos de produção e de circulação.

(EM13LGG303): Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

(EM13LGG304): Formular propostas, intervir e tomar decisões que valorizam 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.

As habilidades da competência 3 são o chamado à responsabilidade, o convite para assumir posições, o real protagonismo frente a todas as situações envolvendo os alunos. O protagonismo responsável requer tomada de decisão para solucionar, através do uso qualitativo das práticas das linguagens em respeito à democracia e aos Direitos Humanos. A qualidade das práticas de linguagens é construída pelos contatos com os diversos meios sociais, políticos, religiosos e diversas outras formas, gerando autonomia linguística. BNCC (2018, p. 494):

Competência 4: compreender as línguas como fenômeno político e geopolítico, 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.

Na competência 4, chama a atenção para o modo de agir e ser livres de preconceitos de qualquer natureza, além do zelo e da responsabilidade quanto ao uso dos discursos considerando as diferentes formas e situações empregados. Esse zelo e responsabilidade demonstram o quanto os alunos estão próximos à vida adulta a ponto de medir os discursos a serem produzidos considerando suas possibilidades de interpretação.

A competência 4 tem 3 habilidades apresentadas na BNCC (2018, p. 494):

(EM13LGG401): 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): usar o inglês como língua de comunicação global, refletindo a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

A competência 4 enfatiza o não preconceito linguístico, certamente trata sobre as diferentes formas de uso do português e, na terceira habilidade, também trata do não preconceito com as diferentes formas de uso do inglês, observando quem usa, como usa e quando usa. “Por conseguinte, nesse cenário de descentralizar da LI, a visão de que existe um inglês padrão é inaceitável, acarretando a necessidade de mudanças efetivas no âmbito educacional.” (Almeida, 2020, p. XX).

Conforme a BNCC (2018, p. 495): “Competência 5: compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de

respeito à diversidade”. Nessa competência, a escola deve proporcionar experiências de diferentes práticas de linguagens corporais, com o intuito de ser verdadeiramente aberta às diferentes formas de expressão corporal ou sendo escola além dos muros escolares, levando integralmente os alunos para conhecerem algo novo. Essas experiências devem ser apreciadas com debates, reflexões e leitura para melhor compreensão, gerando respeito sólido pelo diferente.

A competência 5 possui 3 habilidades relacionadas na BNCC (2018, p. 495):

(EM13LGG501): Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.

(EM13LGG502): Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.

(EM13LGG503): Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

A competência 5 evidencia o desenvolvimento do respeito gerado através do conhecimento, com o propósito de diminuir o preconceito. As linguagens corporais também são formas identitárias nas quais muitos se reconhecem como integrantes de sociedades através das variadas atividades corporais voltadas ao esporte ou à socialização. Importante frisar aqui o cuidado com a saúde, tão necessária a todos para o desenvolvimento do trabalho, estudos e diversas formas de entretenimento.

Competência 6: apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais, individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BNCC, 2018, p. 496).

Essa competência diz respeito às diferentes formas artísticas e culturais apreciadas em diferentes locais. Por sua vez, podemos analisar a história, a importância, o valor de cada arte e cultura apreciada, gostando ou não das artes e culturas. Vale ressaltar que não gostar de algo difere de não respeitar, e não apreciar é um direito democrático. No entanto, proferir discursos através das mídias sociais e redes sociais deve ser realizado com responsabilidade quando se pensa ser conveniente e oportuno. Essas avaliações sobre fazer ou não fazer são desenvolvidas ao longo da vida. Na escola, é apenas o início do conhecimento.

As habilidades da competência 6 estão na BNCC (2018, p. 496):

(EM13LGG601): Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.

(EM13LGG602): Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

(EM13LGG603): Expressar-se e atuar em processos de criação autorais, individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

(EM13LGG604): Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

Essas habilidades compreendem o fazer artístico e cultural, incentivando a criatividade a partir do conhecimento adquirido, para que o aluno consiga desenvolver novas formas e expressões artísticas e culturais. Incentiva ainda a utilização dos meios tecnológicos e sociais, o compartilhamento de inovações desenvolvidas individual ou coletivamente. Todas as novas formas de ver e fazer arte e cultura, por consequência, geram novas reflexões e discursos no campo político, social e econômico. Essas ações são a materialização de formas de autonomia e protagonismo.

Competência 7: mobiliza 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, de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 497).

A competência 7 valoriza as ações de muitos alunos nas mídias e redes sociais, pois estes estão e são muito inseridos no mundo digital de forma técnica, criativa e estética de produzir e inovar produções digitais individuais e coletivas. Uma das formas mais materializadas é o gênero discursivo meme, o qual está inserido nas questões críticas e éticas feitas pelas repercussões geradas por discursos lançados no meio digital individual ou coletivamente.

A competência 7 tem 4 habilidades na BNCC (2018, p. 497):

(EM13LGG701): 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.

(EM13LGG702): 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.

(EM13LGG703): 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.

Nessas habilidades, fica evidente a importância de conhecer os meios digitais, ter noção da abrangência e possível notoriedade gerada pelos variados discursos baseados em informações ou em comunicações propagadas digitalmente. Conhecer o poder da veiculação de informações pelas mídias e redes sociais torna maior a responsabilidade de poder usar e desfrutar das tecnologias digitais.

As competências e habilidades contidas e explicadas na BNCC direcionam todos os envolvidos no processo educacional. Porém, não diz como fazer de forma prática em sala de aula, onde a realidade teórica, por vezes, não se traduz em realidade, diz quais são as regras, aponta o resultado esperado e desejado. Essa afirmação se justifica no sentido de falta de formação continuada regularmente, ou seja, formação continuada e contínua aos professores. A BNCC em si, sem ser discutida pelos professores, torna-se apenas mais um documento sem uma função efetiva na escola, como apontam Aniecevski e Passoni (2021, p. 33):

Discussões como essa apontam que a BNCC precisa ser repensada antes da sua efetivação, afinal de contas, as discussões relatam professores sem formação continuada para lidar com o documento e sinalizam para ideia ilusória de produzir um único documento norteador para o país todo. Além disso, os estudos nos mostram a necessidade de uma leitura mais crítica do documento, buscando compreender os interesses envolvidos na implementação da Base.

Afirmar que a BNCC não contribui com o processo de ensino e aprendizagem reforça a ideia de distância entre o professor e a formação. Para Farias e Silva (2020), a BNCC apresenta uma análise crítica do papel da LI, mas não questiona ou apresenta de maneira clara como ensinar. Nesse contexto, fica evidente a necessidade de educação continuada para os professores.

Da maneira descrita, as competências e habilidades podem até ser entendidas e compreendidas quanto ao sentido; no entanto, o significado prático pode ser diverso considerando as discussões, debates e formações no contexto escolar. O sistema educacional exige mudanças práticas nas formas de fazer educação e construir conhecimento prático.

No terceiro e último eixo está o engajamento. É necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também deve participar da construção do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de ser engajado com colegas, famílias e toda a

comunidade escolar. “Um professor bem formado vai interferir positivamente em todas as etapas da educação”, observou a secretária de Educação Básica do MEC, Kátia Smole. “Hoje, temos um currículo muito extenso e com pouco diálogo. São cursos muito teóricos com pouca abordagem didática.” (Brasil, 2018).

No ensino de inglês, a tarefa de cumprir minimamente essas competências fica maior considerando as formas usadas pelos alunos em acessarem informações pelos meios digitais. Assim, o inglês no ensino médio exige maior engajamento no mundo digital em consonância com a prática social e pessoal, com a vida acadêmica e profissional.

As variadas formas de encontrar estrangeiros no meio pessoal ou digital por motivos de lazer, acadêmicos, profissionais e outros levam a práticas multilíngues e multiculturais possibilitadas pelo ensino/aprendizado de inglês. Conseqüentemente, gera aprofundamento, maior capacidade discursiva, novos valores, novas reflexões e novos conhecimentos.

Assim, as aprendizagens em inglês permitiram aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, exposição de ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento. (Brasil, 2018, p. 485).

O ensino e aprendizagem em todos os níveis deve ser pautado, discutido, regularizado, repensado. Isso porque as novas necessidades e modalidades surgem acompanhadas de mudanças sociais, políticas, ideológicas, comerciais, culturais e até mundiais. Diante disso, a responsabilidade de ensino e aprendizagem de qualidade exige da educação flexibilidade, ao mesmo tempo que surge a necessidade de reflexões do que fazer, como fazer, por que fazer. Torna-se mais complexo devido à constante dinamicidade, flexibilidade e transformação da língua em todas as sociedades. Todavia, para se alcançar os objetivos da BNCC, há a necessidade de formações regulares com todos os envolvidos na educação, ou seja, uma política de educação continuada de professores, estabelecida pelos governos federal, estadual e municipal.

2.2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

Esta seção é dedicada ao PNLD (BRASIL, 2022), evidenciando o LD e alguns questionamentos envolvendo escolha e aplicabilidade em sala de aula, com base em Silva, Parreiras e Fernandes (2015), Martins (2016), Albuquerque e Ferreira (2019) e Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021).

A confiança necessária para ensinar de maneira segura, adequada, prática e despertar no aluno o sentimento de satisfação em aprender algo útil para a sociedade deve ser sustentada por bases eficientes, qualitativas e concretas. Nesse caso, é importante pensar no material didático, no ambiente de aprendizado e na preparação do professor para dar uma boa educação. Dado o tempo de existência do PNLD, considera-se a robustez e a sapiência dos processos gerais envolvendo LDs, de acordo com Silva, Parreiras e Fernandes (2015), sobre possíveis insucessos na aplicação, praticidade e adequabilidade dos LDs e LDLIs por escolhas superficiais.

Silva, Parreiras e Fernandes (2015) concordam que esse não é um processo automático, de todo objetivo, uma vez que envolve julgamentos individuais, subjetivos e de natureza profissional. Além disso, a avaliação e a escolha de livros didáticos de inglês, por mais guiadas, detalhadas e isentas que sejam, não implicam necessariamente sucesso. Em geral, o sucesso depende do uso de um livro didático considerado interessante ou atraente pelo professor. Dessa forma, o uso desse livro, em particular, provavelmente não será o mesmo em diferentes contextos e não será como foi idealizado.

Todavia, a escolha automatizada do LDLI poderia ser aceitável, a dado ponto, no tempo inicial do PNLD justificado pela importação do LDLI, como apresentam Martins (2016) e Albuquerque e Ferreira (2019). Martins (2016) e Albuquerque e Ferreira (2019) tratam sobre a trajetória do PNLD iniciando no século XIX, em 1938, pelo Decreto n. 1.006, de 10/12/38, em que foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a fim de produzir, importar e utilizar os LDs. Em 1971, a Fundação Nacional do Material Didático responsabiliza-se pelo programa do livro didático com a aquisição de livros através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em 1985, pelo Decreto-Lei n. 91.542, surge o PNLD com um dos pontos muito importantes: a indicação do livro pelos professores e a distribuição gratuita. A distribuição do livro sem custo iniciou em 1960, segundo Martins (2016). Em 1996, o Ministério da Educação (MEC) estabelece três critérios de análise e avaliação dos LDs. O primeiro critério é por conceito; o segundo critério é por política, no qual não deveria haver preconceitos, discriminação, proselitismo político e religioso; o terceiro critério consiste em assegurar ensino/aprendizado considerando diferentes formas cognitivas.

A avaliação dos livros é de responsabilidade de grupos envolvendo pesquisadores e professores universitários e das redes públicas que julgam a qualidade dos livros aprovados ao Guia de Livros Didáticos para, posteriormente, os demais professores fazerem as escolhas para uso nos próximos anos. “Assim sendo, avaliar um livro didático de línguas estrangeiras

é uma tarefa que requer atenção, pois esse tem sido, é, e parece que ainda será, o principal material a que docentes e discentes recorrem dentro ou fora da sala de aula no cotidiano escolar.” (Silva; Parreiras; Fernandes, 2015, p. 356).

A pesquisa “O Novo Ensino Médio e a Língua Inglesa: uma análise sobre o ensino de oralidade em um material didático sob a perspectiva do inglês como língua franca”, de Aniecevski e Passoni (2021, p. 41), trata sobre a escolha do LD no estado de Santa Catarina:

Nas escolas da rede pública, o PNLD é o responsável por avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita. Os materiais distribuídos pelo MEC para as escolas públicas de educação básica do país são escolhidos pelos professores das próprias escolas, desde que inscritos no PNLD e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação e que conta com a participação de Comissões Técnicas específicas. Os livros selecionados para essa análise passaram pelo processo descrito acima e encontram-se em circulação em algumas escolas do estado de Santa Catarina.

Martins (2016) cita a criação da CNLD para apoiar professores como fonte e base para ensinar. Tratando do objeto final, os LDs, desde 1960, são alvos de diversos questionamentos referentes à qualidade, orientação e praticidade.

Desde a década de 1960, a qualidade do livro didático tem estado em questão. A partir de então, as pesquisas em relação à qualidade da produção didática brasileira apontam para a ineficiência do livro como um instrumento didático pedagógico que, infelizmente, foi e é caracterizado como uma das poucas formas de material de leitura, pesquisa e consulta utilizado por professores e alunos. (Martins, 2016, p. 21-22).

Com os questionamentos de resultados obtidos pelos livros e nos livros, inicia-se o debate acerca dos processos evolutivos na produção, como também o processo de escolhas pelos analisadores de forma geral. “O PNLD começou a indicar de forma mais direta os livros, que, segundo os analisadores, atendiam às expectativas do ensino na educação básica.” (Martins, 2016, p. 23).

Tratando de forma geral, as análises de modelos de livros apresentam deficiências considerando as diversidades populacionais e culturais existentes no Brasil. Assim, as escolhas eram feitas por pessoas distantes do local onde o material seria usado, considerando as necessidades compreendidas para atender à educação básica. Em 1996, as escolhas passaram a ser feitas por meio de resenhas por equipes de professores apresentando os livros e sumário dos materiais tidos como apropriados.

Martins (2016) fez uma análise sobre o livro didático de português e Aniecevski e Passoni (2021) sobre o livro didático de inglês. Segundo os dois currículos de linguagens, os

livros recomendados e entregues para análise, após escolhidos pelos professores, ainda apresentam um atraso na aplicação em sala de aula. “Os fatores mencionados apontam para a formação de professores, que parece não oferecer aos docentes instrumentos por meio dos quais possam ter autonomia às propostas dos livros mais recomendados.” (Martins, 2016, p. 24).

Na prática, é a constatação da deficiência na formação superior para docentes, mas com propostas de mudanças nas futuras formações docentes. No entanto, questionar a qualidade dos livros quanto à aplicabilidade, praticidade e orientação, aponta para possíveis históricos escolares eficientes nos quais os professores fizeram parte como alunos. Consoante Martins (2016, p. 23), “é interessante pensar que muitos dos jovens profissionais da atualidade, inclusive professores de língua, são fruto de uma educação que utiliza livros didáticos ‘não regulamentados’”.

Silva, Parreiras e Fernandes (2015) dispõem de um artigo sobre avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD, apresentando uma proposta de análise. A análise é realizada mediante critérios comuns a todas as áreas e específicos de cada componente curricular, abrangendo desde a produção material dos livros até questões educacionais gerais e específicas da área. Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021) contribuem a essa pesquisa analisando LDs da área de Linguagens.

Por conseguinte, Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021), em “Olhares ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático”, abordam sobre possíveis mudanças no PNLD segundo a BNCC para melhor qualificar os LDs no ensino médio a partir dos referenciais regionais. As possibilidades de mudanças no PNLD devem acontecer mediante debates para pensar o ensino sobre as necessidades da região. Debater é a prática da democracia em analisar o que é melhor para a maioria da sociedade.

Na mesma compreensão de Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021), na pesquisa sobre material didático de forma geral, Silva, Parreiras e Fernandes (2015), em estudo especificamente sobre material didático de inglês, concordam sobre a necessidade de preparar os professores no sentido de serem críticos, e não intuitivos nas escolhas dos materiais didáticos.

Todavia, debater não significa acabar com os questionamentos, visto que a maioria não é todos. Diante de tantos desafios, afirma-se a necessidade de diálogos, de informação continuada nas instituições escolares, de um olhar mais alargado sobre o livro didático. (Copatti; Andreis; Zuanazzi, 2021, p. 30).

Portanto, o PNLD é resultado de um longo trabalho em conjunto de ações visando à distribuição de obras/materiais didáticos, literários e pedagógicos para apoiar o ensino e aprendizagem com a maior qualidade possível. Para Albuquerque e Ferreira (2019, p. 253):

Os livros didáticos de alfabetização – conhecidos por várias gerações como cartilhas de alfabetização –, baseados em métodos de base analítica ou sintética, prescrevem para o professor todas as atividades que ele deveria desenvolver com os alunos para eles aprenderem a ler e a escrever.

Direta e indiretamente, todos os autores concordam na urgência em debater sobre a contribuição do LD considerando as diferentes realidades dos alunos, diferentes sociedades e regiões brasileiras. Na prática, significa debater a viabilidade de diferentes materiais correspondente aos anseios regionais de forma que o aluno e comunidade escolar se percebam contemplados e valorizados através do ensino aplicado.

Dessa forma, o LD sempre despertará questionamentos, especialmente na área das linguagens, o que requer debates democraticamente elaborados por todos os envolvidos no ambiente escolar. Segundo Martins (2016, p. 25), “o livro didático está num espaço de múltiplos interesses e relações, o que o torna um instrumento complexo e heterogêneo, onde se criam questionamentos e reflexões.” Lima e Souza (2019) sugerem o uso de LDs diferentes para complementar o ensino, uma vez que a compreensão de adequabilidade pode variar de acordo com diversos fatores envolvidos no processo educacional.

Atualmente, a responsabilidade de fazer o ensino diferente está dividida com o professor em pensar formas de ensinar além do LD. No entanto, a responsabilidade maior continua a cargo da equipe técnica responsável de estudar o material recebido, pesquisar para definir se está conforme o edital divulgado pelo PNLD em favor do ensino e aprendizagem.

É, sem dúvida, uma tarefa complexa e requer alto nível de compromisso e dedicação técnica. Isso porque, ao entregar aos alunos/professores de todo o Brasil material que será escolhido e, posteriormente, usado por três ou quatro anos, provoca reflexão e discussão em todo o país sobre a praticidade e a possibilidade de resultados concretos para esses materiais serem usados como ensino e aprendizagem.

Através dos novos consensos pedagógicos de ensinar e aprender, esperamos que os livros didáticos tenham temas inovadores e contextualizados, atualizados e práticos. A preocupação que gera reflexão é justificada pela enorme diversidade cultural e social que há no Brasil. Já nos estados e municípios, os materiais didáticos são escolhidos por professores/diretores. A distribuição e a entrega dos materiais escolhidos são realizadas de forma regular e gratuita.

Quanto aos LDs de inglês, vêm geralmente com Compact Disc (CD) de áudio com conversações e, no livro, *links* para acesso a vídeos. Esperamos, também, que sejam contemplados com diversidade textual e que os professores consigam ensinar além dos LDs escolhidos aprovados pelo PNLD.

Ensinar LI é obrigatório a partir do sexto ano do ensino fundamental. Tal obrigação está expressa na LDB (9394/96, art. 25, § 5.º). Porém, a escola pode ter material didático para os anos anteriores ao sexto ano com recursos próprios ou das prefeituras. A distribuição dos LDs para todos os componentes curriculares começou em 2006 (FNDE, 2023).

2006- Distribuição de livro didáticos e todos os componentes curriculares para o 1º segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª série/1º ao 5º ano), no âmbito do PNLD 2007, e a segunda reposição e complementação do PNLD/2004 (5ª a 8ª série/6º ao 9º ano). No PNLEM, houve reposição e complementação dos livros de matemática e português, distribuídos anteriormente, além da compra integral dos livros de biologia. Para os alunos que têm surdez e utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) houve distribuição (escolas de 1ª a 4ª série/1º ao 5º ano) do dicionário enciclopédico ilustrado trilingue - Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua Inglesa.

Desde então, os LDs de inglês são distribuídos de forma regular e substituídos por materiais mais recentes após a validade. Segundo Cruz e Ribeiro (2020, p. 3), “[...] as redes públicas de ensino, em sua maioria, buscam parcerias com editoras para oferta de livros didáticos (LD) para o ensino de inglês.” Assim, fica evidente que a falta dos livros para o infantil pode ser sanada mediante empenho político e pedagógico. Por esse viés, a LDB precisa ser atualizada para contemplar igualmente todas as etapas de ensino, fazendo jus ao direito à igualdade de acesso ao ensino e à aprendizagem de inglês.

Dado que a globalização e todas as suas implicações estão sujeitas a influências, é crucial que todos os estudantes tenham a oportunidade de estudar inglês, uma vez que eles têm acesso a isso em praticamente todos os lugares e de diversas maneiras.

De acordo com Silva, Parreiras e Fernandes (2015), Martins (2016), Albuquerque e Ferreira (2019) e Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021), é possível questionar os temas, conteúdos, textos, contextos, metodologias, propostas de avaliação, aplicabilidade, adequação e orientações apresentadas nos LDs. Em suma, as posturas ativas e críticas dos autores no processo de escolha do LD, que se deve ao excesso de detalhes a serem considerados pelos professores, geram uma verdadeira personificação da complexidade, que não deveria existir, uma vez que as obras foram analisadas por especialistas contratados pelo MEC. Contudo, Silva, Parreiras e Fernandes (2015), Martins (2016), Albuquerque e Ferreira (2019), Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021) propõem modelos de avaliações de LDs para preparar o professor,

quem toma a decisão final de escolha do LD, evitando que esta seja automática. Escolhas conscientes tendem a ser frutíferas, produtivas e de sucesso.

2.3 OS REFERENCIAIS CURRICULARES DO ESTADO DE RONDÔNIA

Este espaço é dedicado a uma síntese dos documentos como o Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia (RCEMRO, 2021) e o Referencial Curricular do Estado de Rondônia (RCRO, 2022). Para esses referenciais, ensinar e aprender inglês como LI é indispensável para a eficiência comunicativa, social e cultural, econômica e tecnológica.

O Referencial Curricular é um documento que estabelece diretrizes quanto aos objetivos, conteúdos, didáticas, avaliações e formações para os profissionais da educação. Leva em consideração os diferentes modelos pedagógicos e a vasta diversidade cultural presente no Brasil.

Os documentos oficiais RCEMRO (2021) e RCRO (2022) têm por objetivo comum a progressão de aprendizagens com base em competências e habilidades para promover o ensino e aprendizagem de qualidade rondoniense. Com os novos rumos da educação, a escola torna-se incentivadora do desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos alunos na individualidade e nas diferentes sociedades em que possam estar inseridos.

A educação e a aprendizagem em Rondônia são atividades que envolvem a integração de uma grande variedade cultural e social. A população rondoniense é composta, na sua maioria, por migrantes oriundos dos estados do sul e nordeste do país, que se misturam aos indígenas, além de imigrantes latinos e europeus. As escolas públicas rondonienses apresentam uma grande diversidade de alunos oriundos das tradições indígenas, caboclas, negras, ribeirinhas e extrativistas do campo, além de muitos estudantes com descendência boliviana, segundo RCRO (2022).

A preocupação do RCRO (2022) e do RCEMRO (2021) tem o foco na qualidade do ensino e aprendizagem conforme a Base Nacional Comum Curricular, observando as diferenças e desafios atribuídos encontrados/reunidos no ambiente escolar. Os referenciais se direcionam à formação básica, geral e integral de conhecimentos exigidos pelas sociedades para o exercício da cidadania consciente. Ressaltam a importância do professor em entender o valor político do currículo para a transformação do currículo.

As novas formas de ensino devem ser analisadas e discutidas em relação à metodologia utilizada, implicando desenvolver novas metodologias e formações contínuas. Além disso, é crucial considerar as relações entre as equipes pedagógicas e os alunos quanto ao diálogo, ao

respeito, aos direitos e obrigações para melhorar métodos de ensino e aprendizagem conscientes, qualitativos, democráticos e práticos.

O ambiente escolar está atualizado com obrigações, colaborações e outros atributos devido aos encontros das sociedades, que, assim como as culturas, são flexíveis e mutáveis. Os documentos têm por objetivo atender às demandas e prioridades de conhecimento para a prática social que surgem e desaparecem ao longo do tempo. A escola deve estar atenta aos anseios da comunidade escolar. Conforme apontado por RCRO (2022, p. 21):

A escola é um ambiente educativo voltado ao processo de escolarização e compromisso com os saberes, hábitos, atitudes, conhecimentos, culturas, ideologias e valores socialmente referenciados em processo de constituição permanente de reflexão e transformação social para inclusão e melhoria da convivência humana. Ela se constitui no espaço de ampliação do conhecimento, por estar centrada nas interações entre educador e educando. Cabe à escola garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos que são necessários para a vida em sociedade.

Nesse sentido, a mudança e a abertura ao diálogo são fundamentais para corresponder à construção de competências e habilidades em constante mudança. No entanto, o RCRO (2022) aponta que os desafios dos professores não são articulados ou compartilhados. “A cultura escolar mostra um trabalho solitário entre professores, pois, muitas vezes, estes não se articulam ou compartilham desafios.” (RCRO, 2022, p. 23). O RCEMRO (2021) não menciona essa constatação dada a cultura escolar dos professores.

A proposta de ensino com enfoque democrático de Rondônia requer formação contínua para compartilhar conhecimentos, desafios e aprendizados. A formação continuada em regime de compartilhamento terá um impacto positivo na atuação docente devido às novas metodologias de ensino, uma vez que é necessário o conhecimento e o uso de novas metodologias em prol do ensino qualitativo para as diversas representações de sociedades encontradas nas escolas.

No que diz respeito à área das Linguagens, para a melhoria da qualidade e diversidade do ensino, é relevante considerar a interdisciplinaridade, transversalidade, pluridisciplinaridade e multidisciplinaridade conciliadas à Sequência Didática (SD) da área das Linguagens. Os RCEM (2021) e RCRO (2022) orientam o aluno a assumir a responsabilidade de sua formação cidadã, fundamentada na ética, na capacidade de serem críticos e comprometidos com as sociedades em que estão inseridos, pois a passividade nos estudos é um ato contrário à democracia e à cidadania.

Apontando especificamente para a LI, o ensino é defendido como LF e com orientação em atrelar as práticas multiculturais. No RCRO (2022, p. 232) cita-se:

Trata-se, portanto, de definir a opção pelo ensino de Língua Inglesa como Língua Franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro com diferentes repertórios linguísticos e culturais e, por isso, considerar o ensino da Língua Inglesa em uma perspectiva agregadora, ativa. A Língua Inglesa como adição à outra(s) língua(s) já presente(s) em seu repertório permite ao estudante não adquirir simplesmente dois ou mais modos distintos e autônomos de se comunicar, ele torna-se plurilíngue e desenvolve a interculturalidade.

Conforme o RCEMRO (2021), a LI deve ser considerada fora do modelo de falante nativo, ou seja, desterritorializada, decolonizada e com atuação global. Dessa forma, a LI é considerada uma LF para uso no dia a dia do ensino em Rondônia para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A LI é reconhecida como uma competência fundamental para a comunicação – intelectual, social, internacional e profissional – de forma criativa e competente. É importante salientar que a competência, desde o planejamento até o conhecimento prático, resulta da corresponsabilidade entre o governo, os pais, os alunos e as sociedades.

Para atingir esse objetivo, o domínio da oralidade, leitura, escrita, gramática e linguística deve ser trabalhado em conjunto com experimentos, análise, discussão, observação e reflexão, de modo a aumentar o repertório linguístico em ambientes fora da escola.

Na era da cultura digital, o desafio de ensinar com qualidade não pode ser superado sem o compartilhamento. Assim, o Estado de Rondônia deve oferecer formação continuada, ao menos, duas vezes ao ano, na área de inglês para melhorar a qualidade e a metodologia de ensino.

Segundo a Portaria n. 3.037, de 31 de março de 2022, o Novo Ensino Médio (NEM) foi implantado e orienta o desenvolvimento dos diferentes currículos quanto às modalidades de ensino. Em suma, apresentamos os principais tópicos do RCRO (2022) e RCEMRO (2021), que, em conjunto, dispõem de orientações visando adquirir conhecimentos escolares que trarão benefícios práticos para a sociedade.

2.4 ESTUDOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

Considerando o objetivo geral deste estudo, esta seção sistematiza de forma breve cinco pesquisas de mestrado finalizadas entre 2018 a 2021, que têm por foco é o LD. As cinco dissertações, na área de Educação e de Letras, investigaram sobre os documentos oficiais que regulamentam a educação, os recursos didáticos e os processos relacionados ao ensino e aprendizagem de ILF.

Déa (2018) realizou a pesquisa *Global English: análise da representação do falante de ILF em um material didático*. Segundo a autora, o LD é o primeiro livro da série global – Macmillan – com 170 anos de história. Nessa investigação, questiona-se a perspectiva através do ILF, a centralização dada aos países anglófonos, especialmente Estados Unidos e Inglaterra, pois atualmente o inglês é o idioma mais utilizado por falantes não nativos. A pesquisadora procura a promoção da análise qualitativa dos aspectos linguístico-culturais e sociais da representação do falante de ILF baseado no livro Macmillan. Déa (2018, p. 17) defende que:

Tendo em vista o cenário descrito anteriormente como motivação para a pesquisa, o objetivo deste trabalho é o de promover uma análise qualitativa dos aspectos linguístico-culturais e sociais da representação do falante de Inglês como Língua Franca no MD Global (Macmillan). Fazemos isso a partir da análise do volume de entrada (Beginner) da série Global na íntegra, a fim de compreender como o Inglês como Língua Franca e seus falantes têm sido inseridos e representados no livro didático (LD), procurando analisar de que modo o que foi proposto no material condiz com o paradigma de Inglês como Língua Franca.

A metodologia de pesquisa empregada é qualitativa buscando explicar o ILG no MD Global Macmillan. Como resultados da dissertação de Déa (2018), conclui-se que o LD apresenta aspectos linguísticos, sociais e culturais, mas não há uma ligação com os capítulos, são superficiais. Portanto, perde a interação comunicativa para gerar aprendizado – um dos pontos defendidos por teóricos. Diante da complexidade do ensino de língua, surgem as perguntas sobre qual o melhor modelo de inglês para o ensino e aprendizagem, considerando que o inglês não é falado apenas nos Estados Unidos e na Inglaterra.

Consoante Déa (2018), muitos países recorrem ao inglês como primeira língua e, diante da globalização atual, é importante que os alunos sejam capazes de se comunicar efetivamente. Pouco importa o modelo de inglês, pois, devido à informatização, globalização, comunicação instantânea nas redes sociais, os sujeitos passam a ser cidadãos do mundo, contribuindo com as diferentes culturas, costumes, sotaques na construção e reconstrução de comunicar eficientemente. Para Déa (2018, p. 14):

A língua inglesa tem enorme relevância na atualidade para a comunicação entre pessoas cujas línguas maternas são diferentes, como uma "língua franca". É a língua adotada intencionalmente em contextos extremamente variados: desde turismo até publicações de diversas áreas do conhecimento, além de ter grande relevância no mundo dos negócios, tecnologia, diplomacia, entre outras áreas". Consequentemente, hoje, não há razões para mimetizar o inglês americano ou britânico. O falante não nativo do inglês, ao interagir com outro estrangeiro na mesma condição concretiza o ILF. Atualmente, o padrão de inglês mais utilizado no mundo não é monocêntrico.

Ainda conforme Déa (2018, p. 109):

O que nossa análise revela, entretanto, é que apenas estar presente no MD pode não ser suficiente. A maneira como os não nativos são representados nas esferas linguística, social e cultural são de suma importância para a construção de identidades que sejam reconhecidas de igualitária em relação aos nativos.

Na pesquisa de Todeschini (2020), intitulada “Interculturalidade e o inglês como Língua Franca: considerações sobre o livro didático de LI”, cujo livro é *Way to English for Brazilian learners*, coleção adotada no estado do Paraná, considera-se a interculturalidade nacional e mundial no ambiente escolar com possibilidade para a promoção da reflexão, o respeito e o ensino e aprendizagem diante da multiplicidade de grupos sociais em sala de aula. A posição do inglês na atualidade é sem fronteiras, por ser usado vastamente em redes sociais, nas formas comerciais, políticas, científicas e acadêmicas.

Em Todeschini (2020), o objetivo geral foi analisar as formas do ILF e as relações interculturais no livro do 6º ano da coleção *Way to English for Brazilian Learners*, utilizada na educação básica e no ensino fundamental, na rede estadual do Paraná. Como objetivos específicos, destaca-se uma revisão de ILF, além de conceituar a interculturalidade considerando o eixo Dimensão Intercultural apresentado na BNCC. A autora utiliza como metodologia a análise documental qualitativa.

Na presente pesquisa, é enfatizado que, em sala de aula, o reconhecimento e o respeito pelo outro em relação ao diferente produzem reflexões e, conseqüentemente, novos conhecimentos entre professores e alunos. Para Todeschini (2020), o livro didático utilizado nas salas de aula é um recurso, não o único, na difusão do ILF como ponto inicial a ser desenvolvido a fim de uso e comunicação mundial.

Segundo a autora, a interculturalidade acontece pelo LDLI pelo ensino de ILF através do eixo Dimensão Intercultural.

Com isso, a partir das análises do LD do 6º ano do Ensino Fundamental fase II, apresentadas neste estudo, é possível reconhecer que a interculturalidade e seus entrelaçamentos com ensino do ILF, apontadas por meio das habilidades do Eixo da Dimensão intercultural na BNCC, são contempladas no livro como algo a parte do conteúdo principal da unidade. Isso ocorre devido à organização e às atividades presentes, nas unidades analisadas, não são construídas ao redor dessas temáticas principais, mas sim como aspectos complementares, que são tangenciados, pontualmente, em partes do livro. (Todeschini, 2020, p. 126).

Santos (2020), na dissertação intitulada “A análise da BNCC de língua inglesa: multiletramentos”, teve como intuito aprofundar o estudo sobre a BNCC, cujos pressupostos

garantem os requisitos mínimos para a educação básica. Com o interesse governamental de atualizar as formas de oferecer a educação básica de qualidade, o documento mantém a obrigatoriedade da LI como língua estrangeira. Dessa forma, a LI, com valores globais, inclina-se a se manter atualizada.

Santos (2020) entende que manter a LI não denota eficiência no ensino e aprendizagem. Com essa inquietante constatação, a BNCC apresenta metas para o ensino e aprendizagem em LI nas perspectivas de multimodalidade e de multiletramentos. Estas são e estão presentes no processo educacional brasileiro, todavia necessita que as formações continuadas para o corpo técnico e docente sejam eficazes e constantes.

Para Santos (2020), a escolha dos livros deve estar em consonância com a realidade escolar. É importante observar a proporção entre conteúdos nos Livros Didáticos (LD) e o tempo/ano escolar necessário para obtenção de conhecimentos, o que difere de apenas terminar o livro didático no fim do ano – função meramente burocrática.

Conforme Santos (2020), é necessário organizar o tempo escolar seguindo as regulamentações da BNCC para a LI contemplando as necessidades sociais e a formação cidadã, o que, indiscutivelmente, torna a BNCC um dos importantes documentos que visam garantir o ensino e aprendizagem com responsabilidade. Diante de tais complexidades, analisar o LDLI com a BNCC é uma tarefa igual e totalmente árdua. Santos (2020) utiliza a metodologia de pesquisa qualitativa.

Como resultado da pesquisa, Santos (2020) afirma que os requisitos exigidos pela BNCC são contemplados no LDLI. Os multiletramentos estão em consonância com as necessidades da educação atual em LI, cujo desafio de ensino e aprendizagem é constante, além de sempre requerer a atualização, pois se trata de ensino de língua, ou seja, nunca terá o método correto e estático a seguir. Ainda afirma que o LDLI Voices Plus apresenta conteúdos com preocupações sociais contemplando as exigências da BNCC.

Por fim, enfatiza o desafio que é o ensino da LI nas escolas públicas e particulares. Santos (2020) aponta que, mesmo com avanços teóricos e novas políticas públicas, a educação ainda necessita de apoio e mais atenção para alcançar maior qualidade.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a teoria dos multiletramentos está diretamente interligada com as novas necessidades da educação, pelo seu caráter inovador na perspectiva de leitura e compreensão dos letramentos digitais, críticos, midiáticos, dentre outros. O livro didático Voices Plus 3 se adéqua a essa nova perspectiva essencial para a educação da contemporaneidade, explorando diversos tipos de textos e suas interpretações, muitas vezes de cunho social, ao mesmo tempo que se preocupa com o ensino da língua inglesa e tenta contemplar os ideais da BNCC, que institui ensino obrigatório de língua inglesa na educação básica. (SANTOS, 2020, p. 101).

A pesquisa de Araújo (2020), “O livro didático de língua inglesa e o PNLD: um olhar reflexivo sobre o viés da Linguística Aplicada”, propõe a reflexão sobre o LDLI Way To Go! e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), abrindo espaço para novas discussões e debates em que prioridades e necessidades mudam no decorrer do tempo, necessitando de ajustes. Por conter temas/assuntos amplos que vão além do LDLI, o PNLD dificilmente satisfaz plenamente a todos os questionamentos sociais que surgem por conta do ensino e aprendizagem da língua. Araújo (2020) utilizou o método de pesquisa bibliográfico e qualitativo.

Para Araújo (2020), compreende-se a Linguística Aplicada (LA) sempre aberta à reflexão e a questionamentos sociais e atuais. Um dos questionamentos é diante da fragilidade de reflexão durante o ano em certas escolas no Brasil que têm apenas o LD como recurso para o ensino. Logo, tal situação causa prejuízo à reflexão linguística nas escolas. Consoante Araújo (2020), as formações continuadas oferecidas pelos estados aos docentes precisam incentivar a criatividade na elaboração de atividades/perguntas através e além do LD. Por meio dos editais do PNLD, apesar de as escolhas serem feitas entre LDs aprovados, é preciso escolher o material mais adequado para a realidade local e social brasileira, a fim de utilizar o melhor recurso para o ambiente escolar.

A investigação compara as perspectivas dos autores dos LDs aos preceitos da LA. Tal averiguação é importante, pois, segundo Araújo (2020), o LD tem impacto real na sociedade, contudo, os alunos não podem passar pelo processo de ensino e aprendizagem sem usufruir do que a etapa educacional tende a oferecer no tempo apropriado.

A LA em muito contribui para a formação de cidadãos críticos, ativos com as situações sócio-históricas e socioculturais amplamente diversificadas. Embora os professores sejam orientados a serem mediadores e neutros no ensino e aprendizagem, sabemos que é uma posição praticamente impossível de manter, pois as práticas sociais enraizadas no sujeito não são neutras, mas enriquecidas politicamente, ideológica e economicamente.

Como resultado da pesquisa de Araújo (2020), existe defasagem na formação acadêmica de professores. A consequência resulta não só, mas na pouca e indevida reflexão que esteja presente no LD através da LA, também faltam investimentos em informações continuadas adequadas aos professores de inglês, somados à falta de recursos financeiros e precarização de investimento na educação que geram déficits de aprendizado escolar.

[...] o LDLI é uma poderosa ferramenta política que pode e deve contribuir para a reflexão crítica de diversos contextos sociais que são realidades presentes na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, sugerimos como futuros estudos, pesquisas que versem sobre o livro didático e a formação inicial e continuada do professor.

Discorremos que o PNLD é uma política pública e, conseqüentemente, peça estratégica na política brasileira. A coleção analisada foi aprovada pelo edital e faz parte do escopo do Guia Nacional do Livro Didático. Assim, para a reflexão, sugerimos pensar na razão de o edital continuar aprovando coleções didáticas que não versam de forma aprofundada ou não apresentam questões tão necessárias na nossa sociedade atual. Indo além, sugerimos a reflexão de como vai ocorrer a elaboração dos próximos editais do PNLD e, como consequência, a elaboração e abordagem dos futuros livros didáticos de inglês. (Araújo, 2020, p. 120).

De forma mais sintetizada: o LDLI tem deficiências consideradas sérias, necessita de formação continuada ao professor de inglês e o PNLD não foi bem contemplado nesse material.

Rosa (2021) analisa o conceito de inglês como Língua Franca sob uma perspectiva crítica e decolonial, considerando tanto os falantes não nativos de língua inglesa quanto a produção científica de pesquisadores internacionais e nacionais, bem como a BNCC. A pesquisa objetiva compreender como as noções de língua/linguagem, cultura, sujeito, conhecimento e sociedade são concebidas.

Rosa (2021) contextualiza os objetivos da pesquisa com base na motivação de entender o processo de ensinar em escolas públicas e privadas que não têm grandes resultados práticos.

A escolha pelo estudo do termo se dá pelo fato de que atualmente diversos currículos de educação básica são fundamentados pela perspectiva de ILF, havendo, então, a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir para a produção de conhecimento a esse respeito. (...) Em seguida, analisamos a presença do termo ILF em documentos curriculares da Educação Básica brasileira, a saber: os Direito de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Inglesa, publicado em 2016 – A Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental – Língua Inglesa e o Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Inglesa, publicados em 2017. (Rosa, 2021, p. 12-13).

A pesquisa de Rosa (2021) caracterizou-se como bibliográfica, documental e metodologia interpretativa, com paradigmas indiciários, atentando a detalhes baseados em teóricos nacionais e internacionais. Esse estudo traz resultados em que o conceito de ILF está sendo mais usado no mundo, tornando-se significativamente mais forte. Portanto, há evidências da necessidade de se saber mais sobre o ILF e como abordar essa perspectiva em sala de aula.

Pela notoriedade do ILF, é normal existirem mudanças linguísticas influenciadas por infinitas culturas e modos sociais, que são afetadas e transformadas devido aos sujeitos que nelas estão inseridos, gerando inúmeros conflitos e transformações. O desenvolvimento do inglês é causado por interesses comerciais, políticos, sociais e tecnológicos. É nesse sentido que o pensamento de Rosa (2021, p. 117) se encaminha:

Por fim, não pretendemos, com esta pesquisa, eleger um significado único para ILF, mas sim contribuir para esclarecer os diversos entendimentos sobre o conceito de modo que essa perspectiva seja localmente ressignificada e faça sentido em cada contexto de salas de aula brasileiras, como forma de promover práticas de ensino de língua inglesa mais acolhedoras, e principalmente problematizadoras, lembrando das complexas relações de poder envolvidas no uso desse idioma, para que, em nossas práticas, não adotemos uma visão ingênua e romantizada de ILF.

Considerando as pesquisas realizadas por Déa (2018), Todeschini (2020), Santos (2020), Araújo (2020) e Rosa (2021) nas respectivas dissertações, o LDLI como recurso para o processo de ensino e aprendizagem de LI é indispensável. Todo o tipo de investigação e análise do LDLI também é relevante, uma vez que torna o pesquisador um crítico ativo quanto às necessidades das sociedades que devem ser apresentadas em contextos nos LDLI. As pesquisas apontam que, para uma expansão do ensino na perspectiva de ILF, o LDLI deve trazer gêneros representados por diferentes textos orais e escritos, em diferentes formatos, físicos e digitais, pois os letramentos com vistas à apropriação de conhecimentos são responsabilidade da escola. O Quadro 1 apresenta uma síntese das dissertações estudadas.

Quadro 1 – Resumo das dissertações estudadas

Pesquisa	Objetivo	Resultados
Déa (2018): <i>Global English</i> : análise da representação do falante de ILF em um material didático.	Promover uma análise qualitativa dos aspectos linguístico-culturais e sociais da representação do falante de inglês como Língua Franca no MD Global (Macmillan).	O LD apresenta aspectos linguísticos, sociais e culturais, mas não há uma ligação com os capítulos, são superficiais.
Todeschini (2020): Interculturalidade e o inglês como Língua Franca: considerações sobre o livro didático de LI.	Analisar as formas do ILF e as relações interculturais no livro do 6º ano da coleção <i>Way to English for Brazilian Learners</i> , utilizada na educação básica e no ensino fundamental, na rede estadual do Paraná.	Reconhece que a interculturalidade e seus entrelaçamentos com ensino do ILF, apontados por meio das habilidades do Eixo da Dimensão intercultural na BNCC, são contemplados no livro como algo à parte do conteúdo principal da unidade.
Santos (2020): Análise da BNCC de língua inglesa: multiletramentos.	Aprofundar o estudo sobre a BNCC, cujos pressupostos garantem os requisitos mínimos para a educação básica.	Os requisitos exigidos pela BNCC são contemplados no LDLI. Os multiletramentos estão em consonância com as necessidades da educação atual em LI.
Araújo (2020): O livro didático de língua inglesa e o PNLD: um olhar reflexivo sobre o viés da Linguística Aplicada.	Analisar as seções de leitura do livro didático de inglês tomando como base o edital do PNLD e a Linguística Aplicada contemporânea, elegemos importante apresentar questões referentes ao LD.	O LDLI tem deficiências consideradas sérias, necessita de formação continuada ao professor de inglês e o PNLD não foi bem contemplado nesse material.

Rosa (2021): Inglês como Língua Franca sob um olhar crítico e decolonial.	Investigar as bases epistemológicas e ontológicas do conceito de ILF tanto na produção científica de pesquisadores internacionais e nacionais quanto nos documentos curriculares mencionados anteriormente, de modo a compreender como as noções de língua/linguagem, cultura, sujeito, conhecimento e sociedade são concebidas.	O conceito de ILF está sendo mais usado no mundo, tornando-se significativamente mais forte. Portanto, há evidências da necessidade de se saber mais sobre o ILF e como abordar essa perspectiva em sala de aula.
---	--	---

Fonte: o autor.

Finalizando, é inegavelmente importante frisar que o LDLI é, em muitas instituições escolares, a única ferramenta que proporciona o acesso ao estudo da LI, o contato com textos atuais e atividades pedagógicas, tanto para professores quanto para alunos. Por fim, pesquisas que estudam diferentes perspectivas no LDLI responsabilmente são sempre pertinentes e necessária, pois contribuem para a qualificação do professor-pesquisador, por requerer que ele se aprofunde nos construtos teóricos necessários à investigação. Reforçamos nossa opinião, nas palavras de Modesto e Santana (2020, p. 3), que afirmam: “para isso, propomos que o docente trabalhe com dois fios condutores: a pesquisa e a avaliação.”

3 APORTE TEÓRICO DO ESTUDO: LINGUAGEM, GÊNERO, LÍNGUA FRANCA E CIDADANIA

Este capítulo traz o aporte teórico principal a partir do qual foram desenvolvidas as análises decorrentes deste estudo. Para iniciar, discorreremos sobre aspectos fundamentais da teoria da linguagem da corrente de Bakhtin, principalmente, à luz de autores brasileiros. Na sequência, discorreremos sobre o inglês como língua franca, discussão importante para as análises deste estudo, finalizando o capítulo com uma discussão que aborda a importância da formação linguística e do conhecimento de inglês para a formação para a cidadania.

3.1 LINGUAGEM E GÊNERO DO DISCURSO

Nesta seção estão conceitos teóricos que servem para as análises desta pesquisa, começando pela discussão sobre língua e linguagem.

Para Cavalcante Filho e Torga (2011, p. 2):

Na crença do teórico russo, não é possível a desvinculação da personalidade do indivíduo da língua (discurso), uma vez que “a atividade mental, suas motivações subjetivas, suas intenções, seus desígnios conscientemente estilísticos, não existem fora de sua materialização objetiva na língua” (Bakhtin, 1992, p. 188). Com isso, é possível afirmar, de imediato, que a língua não é vista como sistema abstrato de signos e, tampouco, como a expressão do pensamento individual.

Para Bakhtin (1992), a língua deve ser entendida “como um fenômeno social da *interação verbal*, realizada pela *enunciação* (enunciado) ou *enunciações* (enunciados)”, e “não constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [língua como sistema de formas – objetivismo abstrato] nem pela enunciação monológica isolada [língua como expressão de uma consciência individual – subjetivismo individualista], nem pelo ato psicofisiológico de sua produção [atividade mental]” (Bakhtin, 1992, p. 123, grifos do autor).

Cavalcante Filho e Torga (2011, p. 2) concluem que, para Bakhtin, “a interação verbal social constitui a realidade fundamental da língua e seu modo de existência encontra-se atrelado à comunicação discursiva concreta (concernente à vida cotidiana, da arte, da ciência etc.), vinculada, por conseguinte, a uma situação social imediata e ampla.”

Bakhtin, renomado teórico russo da linguagem e da literatura, trouxe a teoria dos gêneros discursivos, fundamental para a análise que será feita posteriormente do livro *Moderna Plus*. Para o estudioso, a linguagem é essencialmente dialogizada, o que significa que ela é

moldada pela interação social e pela comunicação entre indivíduos. Ou seja, a linguagem é a capacidade humana de manifestar expressões de sentimentos, desejos, opiniões e troca de informações em diferentes culturas. Portanto, ao ensinar um idioma adicional aos estudantes, eles terão suas capacidades ampliadas, como mais oportunidades de expressão, além da sua língua materna.

Nesse contexto, o conceito de gênero discursivo é central para as análises prospectadas, considerando a perspectiva do autor do Moderna Plus. Assim, discorreremos sobre os gêneros discursivos, considerando a corrente bakhtiniana e os estudos brasileiros, representados por Bezerra (2017, 2020), Santos e Milani (2019).

Nessa perspectiva, os gêneros discursivos são considerados como formas de diálogo estabilizadas pela tradição. Cada gênero carrega consigo as vozes do passado e é adaptado às necessidades presentes de comunicação. Os gêneros, assim, refletem a interação social contínua. Os estudos bakhtinianos concebem os gêneros discursivos como unidades de comunicação socialmente enraizadas, caracterizadas por convenções linguísticas e estilísticas compartilhadas. Eles são moldados pelas práticas sociais, culturais e históricas de uma comunidade e refletem as formas como as pessoas se comunicam em diferentes esferas da vida. Portanto, o gênero discursivo está profundamente enraizado em sua compreensão da linguagem como um fenômeno social e interativo, moldado pela dinâmica das relações.

Para o autor:

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (Bakhtin, 1997, p. 283-284).

Essa abordagem enfatiza a natureza dialógica da linguagem, ressaltando a importância do contexto social na produção e interpretação dos textos. Bakhtin argumenta que os gêneros discursivos não são simplesmente categorias formais, mas sim eventos de comunicação que surgem em situações específicas, influenciados pelos participantes do discurso, suas intenções e o contexto social.

Quanto aos estudos brasileiros sobre a compreensão do conceito de gênero, Bezerra (2017) argumenta que os gêneros são estruturas linguísticas e estilísticas que se adaptam às intenções comunicativas e ao contexto em que são produzidos, com características próprias e utilizados em situações específicas. A lista de compras pode ser usada como exemplo de gênero

a ser aplicado na educação, ensinando a organização de itens e produtos, além de ensinar a forma específica de comunicação escrita em listas de compras.

Ao definir gêneros discursivos, Bezerra (2017) compreende que são formas de expressão social verbal que expressam condições e propósitos específicos de diversas ações humanas. A principal característica do gênero discursivo é a sua estrutura flexível, que pode ser modificada em diferentes níveis, formais ou não formais, em função das interações sociais e culturais. O debate em sala de aula pode ser utilizado para ensinar aos alunos a importância do respeito mútuo e da escuta ativa na comunicação verbal.

Santos e De Melo Milani (2019) apresentam uma análise abrangente dos gêneros literários e discursivos, explorando desde a distinção e a inter-relação entre eles no mundo real. Eles salientam que os gêneros são compreendidos, negociados e aplicados em circunstâncias específicas e são influenciados por diversos contextos sociais e culturais. Todavia, a conceituação de gêneros no contexto brasileiro enfrenta dificuldades devido à falta de organização do campo dos estudos de gênero no Brasil. Santos e De Melo Milani (2019, p. 273) afirmam: “a própria comunidade acadêmica encontra obstáculos em compreender a relação entre o gênero e o texto, o suporte, o domínio discursivo, a estrutura formal e a tipologia textual e reafirma que não esperaria outro posicionamento”.

3.2 OS GÊNEROS ESCRITOS E A RELAÇÃO COM A CIDADANIA E A LÍNGUA FRANCA

Esta seção discute algumas das perspectivas de ensino de LI que circulam atualmente no mundo acadêmico, com foco especial no ILF, frente ao objeto de estudo.

O processo de ensino e aprendizagem de LI é uma tarefa que impõe muita responsabilidade e preparação por parte do professor. Dentre as diversas demandas que o professor enfrenta, o conhecimento teórico é algo necessário à qualificação docente, haja vista o ensino de qualidade. Isso porque esse conhecimento contribuirá com o desenvolvimento da autonomia do professor e para o ensino ser embasado em fontes científicas.

Em relação à LI, muitos termos surgem à medida que as pesquisas avançam, principalmente, considerando-se os estudos inseridos na área da linguística aplicada. Assim, neste espaço, discutimos conceitos de línguas objetivando compreender claramente ILF no ensino.

Bernat (2008) realizou uma pesquisa exploratória com comparação de dados sobre a *The case of 'impostor syndrome' among pre-service non-native speaker teachers in TESOL*². É importante dizer que o estudo foi realizado com professores e alunos em ambiente internacional. O objetivo do estudo foi investigar a percepção de confiança que os professores de inglês não nativos transmitem em relação ao ensino ILE e ILF.

A autora defende que os professores estão se colocando no lugar de pessoas que falam o idioma ao nível nativo no sentido de serem aceitos como nativos considerando questões de sotaques, negando possíveis interferências da língua. Bernat (2008) afirma ser uma estratégia de sobrevivência que se mostra mais poderosa em todas as situações, por isso impostor. A perspectiva crítica sustenta que é preciso analisar a relevância dos discursos produzidos a respeito do professor de inglês não nativo, produzidos por meios institucionais e sociais.

A LI precisará de muita discussão para ser compreendida e aceita no mundo como ILF, uma vez que a reflexão deve considerar os falantes não nativos e suas contribuições à LI, segundo a autora. De acordo com Bernat (2008), enquanto o consenso de língua não é alcançado, os constrangimentos situacionais e contextuais, que estão diretamente ligados às crenças de autoeficiência, serão obstáculos ao ensino de ILF, impactando diretamente nos resultados do ensino. A autora ainda aponta que o atraso na discussão linguística é devido à questão colonial e imperialista que classifica os professores não nativos como uma espécie de segunda classe linguística.

Conforme a autora, os resultados do estudo evidenciam que os professores não nativos consideram os professores nativos muito melhores em termos de proficiência oral e auditiva, o que corrobora para a parcialidade na aceitação de ILF, uma vez que os não nativos se sentem menos competentes. A inadequação para ensinar a LI é causada pela falta de experiência docente, o que resulta em insegurança e sentimentos de inadequação, uma vez que não são nativos.

No entanto, Bernat (2008, p.4) aponta, em seus estudos, que os alunos não se sentem tão impressionados com os professores nativos, como demonstra o estudo de Cook (2005) “*Study shows that students are not necessarily as impressed by native speaker teachers as one might suppose*”³. É necessário, segundo a autora, que o professor não nativo tome uma

² O caso da “síndrome do impostor” entre professores em formação não falantes nativos no TESOL. Tradução do autor.

³ Estudo mostra que os alunos não ficam tão impressionados com os professores nativos como se poderia supor. Tradução do autor.

postura crítica em relação às funções do inglês no mundo para criar as condições adequadas de aceitação e ensino de ILF.

Garcia (2010) desenvolveu o trabalho *English for global citizens? Non-native English teachers' perspectives on teaching English as a Lingua Franca in a bilingual school in Cali*⁴. De acordo com Garcia (2010, p. 9), “a maioria das transações no mundo são realizadas por pessoas de diferentes países, culturas e formações acadêmicas, que falam inglês”. Além disso, as variações que surgem nos países de origem requerem adaptações na língua para melhorar a comunicação.

Conforme os pressupostos teóricos apresentados pelo autor, a pesquisa demonstra que o ensino de LI deve ser repensado e reformulado para cumprir ações futuras do cidadão no mundo e para o mundo. Garcia questiona que o ILE usado na escola para ensinar não é mais prático e nem produtivo, apenas corresponde a respostas gramaticais padronizadas.

Segundo seus pressupostos teóricos, o autor defende a necessidade de re teorizar metodologias e práticas de ensino para poder ensinar ILF de forma diferente da LI padronizada e inflexível.

Em “*Teaching English language has been a task that evolves throughout time*”⁵, (Garcia, 2010, p. 23), o autor demonstra que a LI é considerada uma ILF e deixa claro que a eficiência evolutiva é uma necessidade crucial para atender às necessidades comunicativas dos cidadãos. Entretanto, reconhece que alguns dos obstáculos para tornar o ensino de ILF concreto estão nas formações de professores não nativos, que buscam fluência nativa para ensinar. Afirma que o professor de melhor qualidade não se limita a ser ou não nativo, mas sim a desenvolver no aluno a capacidade de perceber a relação entre culturas nacionais e internacionais.

For instance, some might say: “I have a British accent” or “I learned English in New York, that is why I speak like that”. Not only teachers but also students and parents classify these teachers as the most suitable ones for their language learning process. (Garcia, 2010, p. 26).

Ao interpretar o autor, muitos mantêm os diferentes sotaques ao falarem inglês, apesar de as pessoas ainda considerarem como mais qualificados aqueles que falam com sotaques próximos a um inglês nativo. Dessa forma, o autor valoriza a competência comunicativa e o ILF, apontado ser desnecessária a imitação nativa. A conclusão é que as interações no mundo

⁴ Inglês para cidadãos globais? Perspectivas de professores de inglês não nativos sobre o ensino de inglês como língua em uma escola bilíngue em Cali. Tradução do autor.

⁵ Ensinar LI é uma tarefa evolutiva. Tradução do autor.

são, na maioria das vezes, realizadas por usuários de LI não nativos, o que demonstra a ausência de sotaques de nações que falam o inglês como língua principal.

Friedrich e Matsuda (2010) desenvolveram um estudo sobre ILF em que veem ILF como um termo desempenhado da LI em contextos distintos; diferentemente, compreende ILF referindo a casos específicos em contextos internacionais. Os autores argumentam que, para compreender ILF e conceituar, antes há necessidade de compreender caminhos complexos e todas as diversidades da LI.

O ILF é a função da língua na sociedade e o ILE é o ensino e aprendizagem da língua na escola, sendo o mesmo entendimento quanto à ILA para os autores. A LI tem diferentes formas de uso mesmo entre os falantes de inglês. Por exemplo, a comunicação entre britânicos e americanos na Alemanha desempenha uma função complexa influenciada pelo ambiente que os cercam.

Consoante Friedrich e Matsuda (2010), a situação apresentada deixa claro que a adaptação é necessária para ter uma comunicação eficiente devido às variantes regionais e locais de cada falante. Nessa linha de raciocínio, todos os encontros entre falantes de línguas diferentes produzirão funções diferentes em qualquer parte do mundo, pois os falantes precisam entender as variantes e se adaptarem para a comunicação fluir. Esse fenômeno, para os autores, é chamado na LI de ILI.

Os autores se preocupam com a imprecisão na definição de ILF, o que pode prejudicar pesquisas e ensino. Eles demonstram convicção de que o inglês não é uma única língua, mas sim uma variedade de línguas que se adaptam às culturas, tradições e necessidades das comunidades para as quais serve. Portanto, para Friedrich e Matsuda (2010), o ILF é amplamente difundido pela ideia de que as adaptações são transformações efetivas.

Aumentar a variedade linguística de LF é uma consequência para atender às interações comunicativas que envolvem indivíduos de diferentes nacionalidades linguísticas usando uma mesma língua. Friedrich e Matsuda (2010) sustentam que o ILF é uma técnica de utilização do inglês flexibilizado na sociedade atual para lidar com a globalização, que pode ser aplicada a qualquer outra língua comum a indivíduos de culturas diferentes. Ao contrário de outras línguas francas no passado, o inglês é amplamente empregado no mundo para diversas situações de relacionamento, o que torna a LF ainda mais complexa.

Jenkins, Cogo e Dewey (2011) afirmam que as investigações sobre ILF são recentes, apesar de serem usadas por pessoas que não falam a mesma língua há muito tempo. Os autores compreendem ILF como língua de contato e argumentam que se aprende a LF no dia a dia para uso comunicativo, e não na escola diante das normas gramaticais inflexíveis como o ILE.

Por esse posicionamento, podemos compreender o ensino de ILF tendo sentido e eficiência somente quando cumpre função social efetivamente, ou seja, que possa ser usado na prática.

Segundo Jenkins, Cogo e Dewey (2011), o ILE procura tornar os alunos dominantes das variantes de inglês da mesma forma que os nativos, de modo a serem reconhecidos como iguais na interação com os nativos. Já o ILF não está preocupado em ser igual ao nativo, está voltado para a comunicação entre os não nativos, visando apenas interagir comunicativamente com pessoas de diferentes nacionalidades.

Assim, para os autores, é inegável a relevância do ILF, uma vez que o termo é discutido acadêmica e cientificamente desde 1980, o que demonstra que não há uma definição sólida por parte dos que se propõem a debater a ILF. “It is not surprising, then, that ELF has also become controversial [...]” (Jenkins; Cogo; Dewey, 2011, p. 283).

Os autores deixam transparecer que o ILF gera controvérsia, em partes, por ser ignorado por pesquisadores que não aceitam debater sobre o assunto, outros ignoram o ILF por sugerirem que seja uma opção linguística dos não dominadores da LI nativamente. Eis uma clara demonstração de colonialismo. Jenkins, Cogo e Dewey sustentam que, ao negar as adaptações e modificações da LI em benefício da comunicação no mundo e pelos meios de comunicação social, os nativos ficam desatualizados linguisticamente, tendo em vista as variações do inglês em uso no mundo.

As investigações podem ser feitas em regiões que tenham ou não falantes de inglês como primeira língua, pois, como afirmam Jenkins, Cogo e Dewey (2011), o ILF é multilíngue. “Thus, research carried out in Germany, for example, may well involve participants who have come together from both European and non-European contexts.”⁶ (Jenkins; Cogo; Dewey, 2011, p. 283).

Os autores afirmam, pelos resultados dos estudos e discussões, que ainda é cedo para descrever o ILF de forma clara. No entanto, o ILF apresenta sinais de alterações quanto ao inglês acadêmico contextualizado de LF, devido à facilidade de compreensão leitora.

Jordão (2014) traz uma discussão muito relevante sobre os diferentes termos utilizados para designar ou abordar a LI em relação ao ensino. Nesse sentido, diferentes perspectivas são consideradas para definir esses termos: inglês como Língua Adicional (ILA), inglês como Língua Franca (ILF), inglês como Língua Estrangeira (ILE) e inglês como Língua Global (ILG).

⁶ Então, a pesquisa pode ser feita na Alemanha, envolvendo europeus e não europeus. Tradução do autor.

De acordo com Jordão (2014), a LI deve ter uma função social para ser ensinada e aprendida nas escolas, o que, por sua vez, desenvolverá autonomia nos alunos para aprender de forma significativa. A autora, em relação à língua adicional, afirma:

Com base neste breve levantamento de títulos no Brasil e no exterior, a diferenciação mais comum nos dois contextos parece tomar o ambiente de contato com a língua como principal referência, de modo que, quando este ambiente é de imigrantes aprendendo a língua do país onde moram, usa-se geralmente “**língua adicional**”, enquanto em ambientes como os das escolas brasileiras, nos quais a sociedade nacional não usa inglês para comunicação interna, a maioria dos pesquisadores veem usando o termo “estrangeira”. (Jordão, 2014, p. 30, grifo nosso).

A autora defende que língua franca compreende a língua fora das normas de inglês em que ele é usado como primeira língua. “Constitui-se em uma tentativa de retirá-lo da normatividade centralizadora dependente das regras estabelecidas pelos falantes nativos.” (Jordão, 2014, p. 22). Dessa forma, o ILF assegura que todos os usuários desse idioma estejam em condições iguais, assegurando que os nativos que aprendem inglês naturalmente também precisam aprender ILF. Assim, deve-se desaprender os privilégios de falantes nativos do inglês para poderem aprender a usar o idioma em ambientes interculturais.

Quanto ao ILE, “vemos que pensar no inglês como língua estrangeira (ILE) remete às relações (neo)coloniais que não deixam de existir apenas porque as teorias pós-coloniais as têm exposto incansavelmente.” (Jordão, 2014, p. 27).

Além da compreensão de língua e de comunicação, consideramos as funções sociais, políticas, econômicas e culturais do inglês, bem como as condições de aprendizado dessa língua em relação a essas funções. Dessa forma, o ILE nos remete às relações coloniais e imperialistas, que ainda existem, mesmo sob uma perspectiva desfavorável.

Quanto ao ILG, Jordão (2014) não se aprofunda no termo por ter a conceituação muito próxima de ILF, sendo mais viável e mais usado o ILF a ponto de desconsiderar o ILG, tornando-o praticamente superado em LI pelo ILF.

Posteriormente às pesquisas, concluímos que a autora relaciona línguas estrangeiras, como o inglês global, mundial e internacional, que são, basicamente, ILF por terem abrangência mundial, tendo em vista todas as diferenças existentes e desenvolvidas entre os usuários de nacionalidades e línguas distintas, ou seja, são as variações de inglês existentes em todo o mundo.

Jenkins (2015) reconhece que a LF também é uma língua de comunicação internacional. A autora demonstra, em todo seu trabalho, a necessidade de muitos debates sobre LF, devido às divergências de conceitos entre os pesquisadores.

Em pesquisa apresentada anteriormente, a autora já havia argumentado com seus pares sobre a complexidade do ILF, bem como que o ILF é um fenômeno que cresce à medida que mais pessoas de diferentes origens linguísticas se envolvem na comunicação intercultural, usando o inglês como um dos seus meios de comunicação. Não significa que a teoria de Jenkins (2015) deva ser abandonada, mas os estudiosos do ILF devem considerar maneiras de compreender o fenômeno com base em novas evidências e levando em conta teorias de outros campos de estudo. Segundo a autora, trata-se de uma evolução semelhante à proposta original da ILF de ruptura com a ideologia e as práticas da ILF tradicional. Jenkins (2015) sustenta a tese de que a variação linguística é uma característica que define a comunicação ILF, refutando a ideia de que o ILF é aprendido por não nativos para poderem se comunicar apenas com nativos e que a variação de inglês é uma variação linguística empobrecida.

Nesse trabalho, a autora compreende as variações multilíngues do ILF, que ultrapassam as fronteiras linguísticas por meio da capacidade de fluidez e negociação linguísticas. “English use increasing at each stage along the way.”⁷ (Jenkins, 2015, p. 57). Na prática, significa que, com o avanço do uso linguístico, novas teorizações e reterorizações deverão ser feitas, ou seja, como disse a autora, evolução.

Na BNCC (Brasil, 2018), um dos objetivos a ser alcançado é a qualidade de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, não cabe ensinar inglês no Brasil como língua estrangeira, dado o conceito de superioridade difundido pelos países economicamente mais desenvolvidos usuários de LI oficialmente, mas como LF. O ILF é usado entre os não nativos, como no Brasil, onde se fala oficialmente língua portuguesa como primeira língua. Por expressar sentido de superioridade na palavra estrangeira, mudou-se o termo Língua Estrangeira (LE) para Língua Adicional (LA).

Na BNCC (Brasil, 2018), o inglês vem como LA, vista como multilíngue, porque é a língua aprendida após a primeira e também pelo fato de os indivíduos continuarem e poderem continuar se atualizando. Jordão (2014) entende que os pesquisadores empregam o termo LA no sentido de conceituar o ensino de língua para imigrantes e LE para o ensino na escola, sem o intuito de comunicação global; todavia, o termo é entendido como ultrapassado.

⁷ O uso do inglês aumenta a cada estágio ao longo do caminho. Tradução do autor.

Acontece que o termo ILA bastante usado, como constata Jordão (2014), tenha mais sentido na escola que ensina Língua Brasileira de Sinais (Libras). Na BNCC (Brasil, 2018), a LA engloba aqueles estudantes proativos, protagonistas, autônomos e empreendedores, que aprendem outros idiomas de forma autônoma através da interação cultural, consequentemente multicultural, influenciados pela arte musical por diferentes gêneros musicais em diferentes línguas. O acesso às diferentes línguas pela arte e pela música é muito possível e prático pelos avanços tecnológicos.

Atualmente, no Brasil, o inglês está sendo usado para os aprendizes participarem da própria sociedade devido ao grande uso do inglês escrito em placas de propaganda, nomes de lojas e empresas, convites, *e-mail*, por variadas formas na televisão, roupas, músicas e outros. Até mesmo na oralidade, para substituir palavras ou expressões em português comparadas ao inglês para chamar atenção como o serviço da propaganda. É inegável também que o uso do inglês no Brasil pode ser visto por quem o usa como um indivíduo superior – caso use corretamente.

Diante disso, conceituar o ensino de LI é uma função complicada. De acordo com Almeida (2020), o inglês é uma LF por permitir a comunicação entre povos de diferentes origens linguísticas e culturais em diversos campos da vida social, como a ciência, a tecnologia, os negócios, a diplomacia, os esportes, entre outros.

O ILF, ILA, ILE são termos linguísticos que vão se definindo entre falantes nativos e não nativos. A questão de ir se definindo é pelo fato de a língua ser um órgão flexível e em constante transformação nos inúmeros contextos situacionais de comunicação. Em estudos recentes no Brasil, Aniecevski e Passoni (2021) afirmam haver o prestígio e valorização do inglês americano e britânico, mesmo com os estudos sobre ILF apontando para modelo de inglês sem pátria.

De acordo com Jenkins, Cogo e Dewey (2011), Jordão (2014), BNCC (Brasil, 2018), Aniecevski e Passoni (2021), Rosa (2021), o ILF é a língua usada para comunicar entre os não nativos, independentemente de prestigiar e valorizar modelos específicos de inglês, ou seja, a língua decolonizada e não imperialista.

Alves e Siqueira (2020), Rosa (2021) e Marson (2021) apresentam críticas e levantam questionamentos sobre como superar a inferioridade historicamente marcada por força de poderes econômicos, com a LI sendo sinônimo de superioridade. Alves e Siqueira (2020) discutem a necessidade de reformular as formas e métodos de ensinar a língua desterritorializada, decolonializada e não imperialista. Os autores se concentraram em refletir criticamente a favor do ILF na criação de novas formas de pensar a língua sob a perspectiva plural e intercultural do conhecimento.

Essas novas formas de ensinar a língua ajudam as pessoas a se comunicarem de modo pessoal e digital. O indivíduo se torna único e percebe uma lógica que precisa ser repensada com o entendimento das injustiças e das soluções universais das diferentes formas de colonialidade, segundo Alves e Siqueira (2020).

Rosa (2021) analisa o colonialismo sob um ponto de vista crítico. A autora discute, em parte, sobre a colonialidade não ser benéfica à pluralidade cultural que se constrói por contribuições comunicativas diversificadas em favor do eurocentrismo. Rosa (2021) propõe um debate sobre novas funcionalidades da LI desterritorializada para o ensino de ILF no Brasil, uma vez que é inaceitável negar que não há alterações significativas na língua decorrente do tempo, das culturas, dos diferentes meios de comunicação e dos avanços das culturas digitais.

A autora alerta para não ser compreendido o ILF, língua desterritorializada, como uma língua sem regras. Para a autora, a validade e a legitimidade de ILF dependem da regularidade com que determinadas formas ocorrem.

No que diz respeito às questões ontológicas, percebemos como a colonialidade opera na própria produção de conhecimentos sobre ILF, com uma forte predominância de pesquisadores provenientes do Norte Global, majoritariamente do Reino Unido. Por isso não basta olharmos para o conceito sem também nos voltarmos para os sujeitos que os enunciam. Sem esse olhar, não percebemos como a matriz colonial de poder e do saber é perpetuada, com a legitimação de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Não percebemos que vozes não estão sendo ouvidas e quais sentidos estão sendo excluídos no debate no entorno de ILF. (Rosa, 2021, p.116-117).

No estudo de Marson (2021, p. 15), “a respeito da decolonização, é notório que a discussão, ao longo das reflexões e conceitualizações, não induziu à criação de ILF como uma nova potência territorial linguística em oposição ao inglês colonializado.” As mudanças sociais e a relevância de se conhecer a língua para uso social e interpessoal devem ser discutidas sem a intenção de criar algo novo, uma vez que as alterações linguísticas não são algo inédito.

A autora sustenta que o ensino do ILF no Brasil pode ser considerado uma realidade distante, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a BNCC exigem o ensino de inglês. O fato de apenas o ensino de inglês ser obrigatório favorece o colonialismo e o eurocentrismo dominantes atualmente.

A BNCC, ao persistir na obrigatoriedade única da LI, língua hegemônica, pode contribuir para o fortalecimento de ideais coloniais no documento, o que influencia a prática e a implementação das concepções, por não fomentar reflexões e ainda demonstrar que, somente se forem factíveis, outras línguas estrangeiras podem ser consideradas. (Marson, 2021, p. 16-17).

Em suma, decolonizar e desterritorializar significa aceitar o inglês enriquecido com contribuições linguísticas de diversos meios contemporâneos, o que é extremamente relevante para ser ensinado na escola, a fim de acompanhar o ILF real praticado no mundo entre usuários de diferentes nacionalidades estrategicamente negociados com objetivos distintos. Assim, notamos que o ILF é mais claramente definido pelo uso nas redes sociais, ou seja, no mundo digital.

Por fim, nesta dissertação, consideramos ILF a comunicação por meios digitais e pessoais, abrangendo pessoas de diferentes nacionalidades e, por consequência, de diferentes línguas, sotaques, níveis e estilos linguísticos em interação por diversos contextos, como sociais, culturais, econômicos, políticos, acadêmicos e outros. Em síntese, entendemos ILF como o recurso unificador e possibilitador comunicativo por interação, conseguindo compreender e ser compreendido entre as pessoas ao redor do mundo.

3.3 CIDADANIA, FORMAÇÃO ESCOLAR E A LÍNGUA INGLESA

Esta seção tem por objetivo discutir conceitualmente o termo cidadania e sua compreensão, bem como implicações no contexto escolar e a relação com a LI e o ILF. Com base em Gimenez (2008), Jiménez (2008), Tarasheva (2008), Silva (2018), Santana e Kupske (2020) e Almeida (2020), apresentamos as discussões e reflexões a respeito da compreensão da cidadania em desenvolvimento na escola e na sociedade.

Jiménez (2008) conduziu uma pesquisa exploratória com pesquisadores da Universidade Industrial de Santander, na Colômbia, visando descrever o que os estudantes, professores e funcionários compreendiam por cidadania. O objetivo do estudo foi descobrir o que as pessoas pensam sobre ser cidadãos, como elas agem e como elas tomam decisões em instituições. A escritora compreende que o ensino da cidadania envolve a colaboração de todos os indivíduos que fazem parte do ambiente, seja de forma direta, seja de forma indireta, transformando a teoria em realidade.

A autora sustenta que é de suma importância ensinar às pessoas e às comunidades suas responsabilidades em uma democracia. O grupo de pesquisa Universidad y Ciudadanía iniciou uma investigação sobre como as pessoas se comportam como cidadãos em uma comunidade de ensino superior. Eles estudaram como as pessoas se sentem e agem.

Jiménez (2008) e sua equipe criaram uma ferramenta para avaliar a interação entre indivíduos, incluindo os direitos humanos, a paz, a participação democrática e a identidade de cada indivíduo. O objetivo foi descobrir quais habilidades são importantes para melhorar as

habilidades de comunicação, emoções e pensamentos e quais atitudes e ações são importantes para isso.

A autora sustenta que a consciência cidadã e democrática deve ser compreendida culturalmente para se relacionar com outras sociedades e culturas. Alterar as diretrizes curriculares e instrucionais nas escolas é tarefa complexa, mas necessária para modificar a sociedade. Ela ainda sustenta (Jiménez, 2008) que formar professores que saibam como ensinar é importante para ajudar os alunos a aprenderem juntos. O planejamento em grupo ajuda os professores e os alunos a trabalharem juntos em diferentes áreas de conhecimento sem competir.

O planejamento coletivo promove progressos educacionais e profissionais, permitindo a reflexão sobre questões estruturais da sociedade, como o racismo, o preconceito e o antisemitismo, a fim de aprimorar a cidadania humanizada. “So, there is hope in education for citizenship⁸.” (Jiménez, 2008, p. 33).

A autora acredita que o professor é importante para ensinar a sociedade e ajudar a formar cidadãos em um mundo com diferentes culturas. Isso ajuda a promover a paz. De acordo com Jiménez (2008), a cidadania é o resultado do trabalho conjunto entre os professores para o bem-estar de todos que estão sujeitos aos conhecimentos escolares sobre conscientização da função individual e coletiva. O cidadão é aquele que transforma a teoria em prática.

Gimenez (2008) desenvolveu um projeto para promover a cidadania global e a capacidade crítica do discurso sobre economia, particularmente as desigualdades econômicas reais em todo o mundo, sobretudo em relação às questões migratórias. A autora afirma que os professores de inglês podem contribuir positivamente para os menos favorecidos com o ensino da LI nas escolas. Conforme a autora, a ligação entre a LI e a economia é grande, pois o poder linguístico está também ligado ao poder econômico, ou seja, normalmente fazemos uma ligação direta entre o saber inglês e o poder financeiro.

Para Gimenez (2008), aprender inglês em sala de aula colabora para o desenvolvimento da cidadania democrática global. Isso ajuda a entender como o capitalismo global afeta as pessoas e como essas ideias afetam suas vidas. As pessoas são reflexivas porque aprendem com as outras pessoas, ou seja, a cidadania é um aprendizado reflexivo. Por isso, é importante avaliar e mudar o conhecimento e o discurso das pessoas para novas possibilidades de discursos, conforme feito em muitas instituições, segundo Gimenez (2008).

⁸ Portanto, há esperança na educação para a cidadania. Tradução do autor.

As argumentações apresentadas pela autora são relevantes para ensinar a questionar o motivo, os objetivos e quem ganha com os recursos sociais divulgados em grande escala em inglês por meios físicos ou digitais. A autora apresenta questionamentos que são vividos e raramente questionados, o que demonstra que o professor de inglês tem um grande potencial para contribuir com a cidadania democrática no mundo por meio de análises de discursos e reflexões na escola.

Gimenez (2008) questiona o sentido da migração nas mídias sociais, que divulgam imagens de migrantes e imigrantes nos tumultos na França em 2005. Podemos pensar sobre como as pessoas se mudam para outros países em busca de melhores condições financeiras. Isso é transmitido pelas mídias sociais. É importante, então, questionar o significado das representações migratórias reais na França e no mundo.

As instituições de ensino devem instruir os alunos a refletir de forma crítica sobre o mundo e nossas responsabilidades como cidadãos ao examinar as diversas visões da realidade. A variedade de perspectivas tem um papel relevante na promoção de uma mentalidade política que reconhece e aceita as diferenças. Dessa forma, de acordo com Gimenez (2008), a capacidade de compreender criticamente o discurso é uma ferramenta útil na instrução de estudantes de inglês para se tornarem cidadãos globais.

De acordo com Gimenez (2008), a cidadania é a capacidade de analisar as informações divulgadas nas mídias sociais segundo os objetivos ideológicos que cada uma delas carrega. Isso quer dizer que é possível questionar as verdades divulgadas que atendem aos grandes interesses econômicos governamentais. Ser cidadão é ter a capacidade de questionar racionalmente, respeitando as diferenças.

Davis (2014) realizou um estudo a respeito da formação de cidadãos globais nas Historically Black Colleges and Universities (HBCUs), Faculdades e Universidades Historicamente Negras (FUHNs), usando a metodologia de pesquisa-ação. O objetivo principal do projeto lançado pelo Conselho de Educação Americano era ajudar as HBCUs a se tornarem mais importantes na internacionalização, acelerando e aprofundando seus esforços e buscando recursos e oportunidades de cooperação.

O autor relata que as HBCUs foram criadas antes de 1964 para formar academicamente afro-americanos, tendo, entre os ex-alunos, figuras históricas, como Martin Luther King Jr., e líderes internacionais, como Nnamdi Azikiwe, primeiro presidente da Nigéria, em 1963. A partir de 1964, as HBCUs têm alcançado diversos êxitos, mas também enfrentam desafios na preparação dos estudantes como cidadãos globais.

Davis (2014) argumenta que essas instituições enfrentam diversos desafios, como administrar os recursos financeiros necessários para manter o funcionamento, formar empreendedores negros no país e no mundo de forma extremamente competente e demonstrar os resultados da qualidade educacional. Ademais, os propósitos não se limitam apenas às demandas internas do país, mas também devem atender às demandas internacionais para que seus egressos sejam altamente competentes em suas funções, o que requer grande habilidade dos líderes institucionais.

O projeto Criar Cidadãos Globais, nessas instituições, demonstra, mediante pesquisas, que há uma educação acadêmica de qualidade e que, para atingir os objetivos qualitativos e financeiros, é necessária uma equipe que siga uma agenda comum e discuta com todos os membros da organização. Essas organizações são administradas de maneira compartilhada, nas quais todos os membros têm a responsabilidade de cumprir tarefas com objetivos previamente estabelecidos, segundo Davis (2014).

Os líderes precisam de extremos esforços e compromissos com a qualidade; logo, não é surpreendente que a instituição seja capaz de desenvolver, importar e exportar qualidade pelos seus acadêmicos. Conforme os níveis das exigências, das atribuições e dos recursos financeiros recebidos pelas instituições, os resultados se resumem a “juggling” (Davis, 2014, p. 13), malabarismo⁹. Esse tipo de malabarismo é extremamente profissional.

Davis (2014) apresenta um trabalho que se resume de forma clara a alcançar grandes resultados em situações concretas, mesmo sob intensas pressões institucionais e governamentais. Contudo, os resultados são alcançados de forma lenta. Criar cidadãos globais com qualidades inquestionáveis para o mundo requer uma série de metas a serem atingidas. Dessa forma, é possível concluir que, para Davis (2014), o envolvimento e a dedicação entre os membros das instituições para a formação acadêmica de qualidade comprovada correspondem à cidadania. Cidadão é aquele que atua em prol da qualidade acadêmica expressa nos egressos das instituições.

Segundo Silva (2018), os conhecimentos para o exercício da cidadania são adquiridos constantemente no decorrer da vida de cada pessoa; contudo, adaptações são necessárias para exercer a cidadania no mundo amplamente diversificado. Tanto o conhecimento linguístico quanto o exercício da cidadania não se reduzem ao conhecimento na escola de forma aleatória, mas se aprimora com o conhecimento e vivência também fora dela. O exercício pleno da

⁹ Tradução do autor.

cidadania compreende conhecer os direitos a usufruir ou exigir, também consiste em conhecer os deveres e cumpri-los.

Exercer a cidadania, plenamente, só é possível se compreendê-la por conhecimento, tanto na exigência dos direitos quanto em cumprir deveres. No entanto, exigir e cumprir, mas não conhecer é um paradoxo vivido por muitos. Normalmente, as pessoas sabem da existência do dever ou do direito, mas têm desconhecimento mínimo de como acessá-lo. Como afirmado por Silva (2018), é dever de todos exercer a cidadania, o que implica respeito e direito à democracia, que se baseia na vontade da maioria e no direito da minoria no Brasil e no mundo. No entanto, a democracia não está presente em todos os países.

Nesse ponto, a educação só é plena quando existe educação de qualidade. Quanto aos desconhecedores dos direitos e deveres, podem ter acesso à cidadania plena, necessitando de alguém conhecedor dos direitos e deveres para, assim, acessá-los. No âmbito educacional, a BNCC é dita como o documento assegurador da garantia da educação de qualidade legitimada segundo as orientações documentadas através das competências e habilidades das áreas.

Em Almeida (2020), cidadania é a compreensão e ação de convivência pacífica e organizada em conjunto com a democracia. Além disso, a cidadania, para o autor, compreende respeitar as diferenças sociais e culturais, denotando a capacidade de viver e conviver com as diferenças. Tal compreensão não se ensina, tampouco se aprende em momentos específicos da vida; trata-se de aprendizados constantes. Sobre a BNCC e a cidadania, Santana e Kupske (2020, p. 149, grifo nosso) assim se manifestam:

Ao longo dos anos, podemos perceber uma organização documental baseada em torno da narrativa de se diminuir as diferenças entre os currículos deste país continental e plural para que não haja defasagem na **formação cidadã** e profissional entre as suas várias regiões e estados.

A LDB 9394/96 assegura o acesso à educação às crianças e adolescentes em idade escolar e aos demais fora da idade escolar. Em possíveis casos de recusa da instituição escolar ou da secretaria escolar em realizar matrícula para poder estudar, o poder público deve ser acionado para garantir esses direitos e obrigar a escola a cumprir o dever.

A valorização e o aproveitamento dos conhecimentos das diferentes sociedades na escola se baseiam em respeito às diferentes formas de pensamentos. Na prática, a escola é um espaço político, pois a escola é espaço democrático com encontro de ideias, abertura para debates, para diversos posicionamentos religiosos, de gênero, para exposições culturais e de linguagens.

O respeito à multiplicidade de pensamentos remete ao movimento Escola Sem Partido, discutido por Silva (2018), busca reformar a educação brasileira. No entanto, pode haver conflitos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecem princípios de igualdade, liberdade de aprender e ensinar e vinculação entre educação, trabalho e práticas sociais. Portanto, é essencial discutir a relação e a importância desse movimento no contexto educacional brasileiro.

É preciso desmistificar as falácias de uma formação neutra e sem ideologia política. O Estado brasileiro, por intermédio de seu texto constitucional, tem um caráter essencialmente político e progressista. Negar autonomia pedagógica do professor e abdicar de uma ideologia política no processo de formação das crianças e jovens durante a educação básica, com discurso normativo de uma ‘Escola Sem Partido’ é a mesma coisa que negar a existência do Estado no processo de formação escolar tendo em vista que uma sociedade sem política é uma sociedade sem Estado. (Silva, 2018, p. 10).

Para a BNCC (Brasil, 2018), a escola é local de formação aberta aos cidadãos para as diversas formas de sociedades com diversos meios de expressão por crenças políticas, religiosas e outras, mas, ao mesmo tempo, proíbe o espaço escolar para esses fins mesmo em caráter educacional. Enfim, negar o direito do espaço democrático em um país livre é uma controvérsia para com os cidadãos.

A cidadania plena só é possível por uma educação de qualidade e com garantias efetivas. É perceptível que desenvolver a cidadania e ser cidadão são temas complexos na BNCC (Brasil, 2018), uma vez que são apenas ações teóricas, na grande maioria, de desenvolvimento reflexivo sobre as experiências vividas e percebidas.

Em resumo, podemos inferir por Gimenez (2008), Jiménez (2008), Tarasheva (2008), Silva (2018), Santana e Kupske (2020) e Almeida (2020) que a cidadania é um conjunto de direitos e deveres das pessoas em sociedade, tendo em vista o poder e o grau de influência no uso dos espaços, bem como a capacidade de intervenção e transformação dos espaços educativos e públicos.

Nesse contexto, aprender uma língua adicional é um direito cidadão, pois está previsto em diferentes documentos nacionais e estaduais. É dever da escola ensinar com qualidade e oferecer subsídios para a concretização disso.

Mais, ainda, como foi visto nas seções anteriores, a cidadania se relaciona diretamente com a capacidade do indivíduo de saber se comunicar e se expressar por meio das linguagens, em diferentes práticas sociais. Portanto, para ampliar as oportunidades de nossos estudantes para o exercício da cidadania do local para o global, saber se comunicar em LI é muito

importante. A LI é um meio de comunicação usado por diferentes culturas; trata-se de uma forma que nossos estudantes podem utilizar para interagir presencial ou virtualmente, para conhecer novas culturas, adquirir novos conhecimentos e, também, para tornar a cultura nacional mais conhecida internacionalmente. Por isso, entendemos que a formação para a cidadania global não pode privar os jovens do conhecimento de uso da LI, sobremaneira na perspectiva de ILF.

4 O ESTUDO

Esta seção apresenta a caracterização e a metodologia da pesquisa, seguindo com a descrição do LD Moderna Plus (Almeida, 2020) e, por fim, a análise e recursos do LD.

4.1 METODOLOGIA

Este estudo é de natureza qualitativa e está inserido na área da linguística aplicada. De acordo com Freitas e Prodanov (2013), os estudos qualitativos apresentam uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, uma ligação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser expressa em números.

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Denzin e Lincoln (2006, p. 21) atribuem o seguinte conceito de pesquisa qualitativa:

[...] a pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contra disciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multipragmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativista da experiência humana.

Além disso, na pesquisa qualitativa, o olhar do pesquisador é essencial na interpretação dos dados gerados. Denzin e Lincoln (2006) apontam que a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, profissional, social e cultural dos participantes, analisado pelo pesquisador, social e historicamente localizado.

Freitas e Prodanov (2013, p. 70) assim explicam:

Pesquisa qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é um instrumento chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a realizar seus dados indutivamente. O processo e seus significados são os focos principais de abordagem.

No âmbito da modalidade de pesquisa vigente, a opção é pela pesquisa documental, a qual segue procedimentos técnicos de uma pesquisa bibliográfica. Neste trabalho, serão

utilizados como documentos o livro didático Moderna Plus (Almeida, 2020) e a BNCC (Brasil, 2018).

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (Severino, 2013, p. 106-107).

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva. Consoante Severino (2013, p. 107), “a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto.” Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa.

4.2 AS ANÁLISES

Esta seção traz as análises que compõem este estudo. Para isso, cabe retomar a questão que orientou o trabalho e nossos objetivos. A problematização que norteou o estudo foi assim construída: o livro didático Moderna Plus - Manual do Professor (Almeida, 2020), em suas concepções teóricas e metodológicas e em sua proposta pedagógica, considera o ensino de inglês na perspectiva de língua franca (LF) para contribuir para a formação de jovens para a cidadania global? Essa questão originou o objetivo geral, qual seja: analisar criticamente o livro didático de língua inglesa Moderna Plus (Almeida, 2020), considerando os preceitos contemporâneos, como os da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), em especial, relacionados com a LI como LF, com vistas ao desenvolvimento dos jovens para a cidadania global.

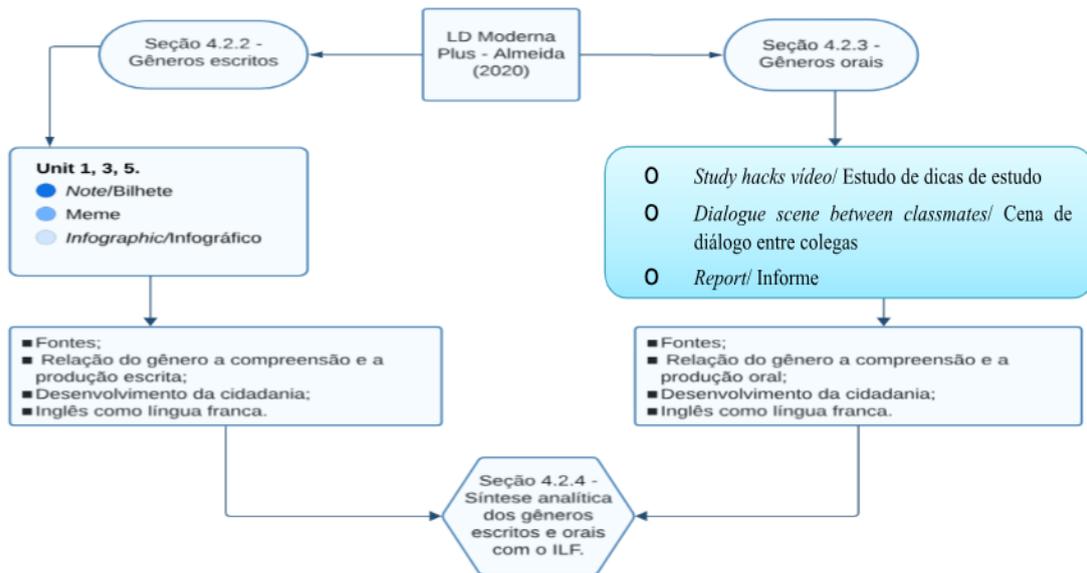
Para responder a essa pergunta, a fim de alcançar o objetivo geral, foi inicialmente realizado um estudo do Manual do Professor (MP), pois entendemos que o MP é um constituinte fundamental para compreender o todo da obra. Esse estudo encontra-se na seção 4.2.1, na qual trazemos uma descrição do conteúdo, com reflexões sobre o que é proposto pelo autor em relação aos estudos teóricos da segunda seção.

É importante dizer que o Moderna Plus é um livro único para os três anos do ensino médio, com 18 unidades, portanto dividimos as unidades para os três anos, resultando em seis

unidades para cada ano, sendo as seis primeiras unidades para os primeiros anos. Justificamos, ainda, que o 1º ano é mais aberto às propostas de aprenderem inglês, por isso a escolha das unidades destinadas a este ano.

Na seção 4.2.2, são analisadas as unidades 1, 3 e 5 que visam desenvolver a leitura e a escrita, enquanto na seção 4.2.3 são analisadas as unidades 2, 4 e 6, que objetivam desenvolver a oralidade. Nessas seções, analisaremos os gêneros discursivos: *notes*/bilhetes, *meme*, *infographic*/Infográfico, *study hacks video*/vídeo de dicas de estudo, *dialogue scene between classmates*/cena de diálogo entre colegas, *report*/informe, bem como as fontes, além de relacionar o gênero à compreensão e à produção oral para o desenvolvimento da cidadania e do ILF. Na seção 4.2.4, apresentamos uma síntese analítica dos gêneros escritos e orais com o inglês como língua franca.

Figura 1 – Diagrama das análises



Fonte: o autor.

4.2.1 O LD Moderna Plus e sua organização geral

Esta seção apresenta o LD Moderna Plus, da Editora Moderna (EdM), a partir da sua própria ótica, que se constitui de um volume único. O conjunto de material é composto pelo Livro do estudante impresso, Material digital do estudante, Manual do professor impresso e Material digital do professor (MDP). O MDP está disponível publicamente no portal da EdM¹⁰, no formato PDF – utilizado para esta descrição.

¹⁰ Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/obras-especificas/lingua-inglesa/moderna-plus>

O MDP traz, também, as informações biográficas do autor (p. 1), Ricardo Luiz Teixeira de Almeida, Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com experiência no ensino de inglês em diferentes contextos educacionais, além de pesquisador na área. Esses aspectos são positivos e dão segurança ao professor e alunos, por deixarem claro que o autor da proposta é um estudioso na área de ensino do idioma.

O MDP dispõe de sumário em numeração romana, que inicia com um capítulo introdutório intitulado *Conversa entre professores*, no qual a *Introdução* se subdivide em cinco seções: *Apresentação*, *O Ensino Médio em debate*, *Fundamentação teórico-metodológica*, *Organização da obra* e *Sugestões de cronograma*, totalizando 33 páginas. Na sequência, está o planejamento de cada unidade: no início, são destacadas as competências e habilidades da BNCC propostas para serem desenvolvidas, uma breve apresentação da unidade direcionada ao professor, seguindo com a *Orientação para o desenvolvimento da unidade*, subdividida em seções, de acordo com cada unidade, totalizando 132 páginas. A seguir, o MDP digital traz o livro do aluno, no formato exato que os estudantes utilizam, dividido em 18 unidades, com 272 páginas no total.

A seguir, destacamos as cinco seções do capítulo introdutório *Conversa entre Professores*. Compreender o aporte teórico e demais pressupostos da obra se faz necessário, pois, a partir disso, foram definidas as categorias de análise das unidades selecionadas para este estudo.

4.2.1.1 *Conversa entre Professores: a Apresentação*

Neste grande capítulo, *Conversa entre Professores*, a *Apresentação* se propõe a estabelecer um diálogo com o professor, considerando as diversidades escolares existentes no Brasil. Com isso, o LD destaca experiências e algumas maneiras de uso da obra para complementar o ensino mediante textos escritos e orais, por diferentes linguagens e tecnologias. O MP diz ter sido construído para desenvolver alunos críticos, criativos e com atitudes éticas para a cidadania.

4.2.1.2 *O Ensino Médio em debate*

Na seção *O Ensino Médio em debate*, relaciona-se o ensino médio e a disciplina de inglês, destacando a cultura de paz nessa etapa escolar. Na área de Linguagens, é possível falar de tudo e abranger todos os assuntos da escola, pois a língua facilita a compreensão de todos os conceitos. Dessa forma, a BNCC (Brasil, 2018) recomenda que sejam discutidas e analisadas as causas da violência contra grupos vulneráveis, como negros, indígenas,

mulheres, homossexuais, camponeses, pobres, deficientes e outros, a fim de despertar a consciência e criar uma cultura de paz, empatia e consideração pelas pessoas.

Em seguida, o texto discute as competências gerais da Educação Básica em linguagens e tecnologias, culminando na relação entre os documentos norteadores da educação brasileira com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages - QECR*).

Nesta subseção, são apresentadas estatísticas de analfabetismo, acesso e permanência dos jovens nas escolas, com base em Pesquisa do Índice de Analfabetismo Funcional pelo Censo de Educação Básica de 2019 e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. A subseção discute sobre a necessidade de o ensino fazer sentido ao aluno por meio de mudanças de posturas nos modos de ensinar, acolhendo as pluralidades de conhecimentos dos alunos em favor da formação integral para definir projeto de vida, como também a atuação autônoma e crítica.

Araújo (2020) afirma que o LDLI é uma ferramenta política poderosa que pode e deve ser considerada para refletir sobre diversos contextos sociais presentes na sociedade brasileira. Araújo (2020) sugere estudos futuros, pesquisas sobre o livro didático e a formação inicial e continuada do professor, tendo em vista que o PNLD é uma política pública e, conseqüentemente, uma peça estratégica na política brasileira.

As aprendizagens essenciais e obrigatórias para as escolas brasileiras são apresentadas na subseção Competências Gerais da Educação Básica, na qual o autor discute sobre mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a vida, a cidadania e o trabalho. Também são apresentadas as dez competências gerais da Educação Básica e as quatro áreas de conhecimento que, em conjunto com as habilidades, significam conhecimentos em ação e em utilização por toda a vida.

Silva (2018), Santana e Kupske (2020) e Almeida (2020) fazem afirmações semelhantes para compreender a cidadania, que deve ser aprendida nas escolas e na sociedade, sendo tão importante quanto conhecer a cidadania para poder exercer. Contudo, os autores concordam em afirmar que o ensino da cidadania não se limita à escola, mas também à sociedade na totalidade, que terá um cidadão verdadeiro no ambiente de trabalho, por exemplo.

As questões socioculturais apresentadas por textos orais e escritos, em combinação com diferentes formas de linguagens, são trazidas na subseção Área de Linguagens e suas Tecnologias. Aqui é destacado o desenvolvimento das competências e habilidades em conjunto com cada unidade. Conforme o MP, na prática, é a ampliação e a junção de conhecimentos de artes, educação física, língua inglesa e língua portuguesa, ou seja,

interdisciplinar. Na BNCC (Brasil, 2018), a sociocultura é vista com muita importância ao ensino de inglês.

Na sequência, a proposta destaca que a Língua Inglesa, como língua adicional, no ensino fundamental, é contemplada pelos eixos da oralidade, da leitura, da escrita, do conhecimento linguístico e da dimensão intercultural. Almeida (2020) prefere empregar o termo língua adicional em detrimento da expressão língua franca quanto ao inglês. O autor reconhece a relevância das variações do inglês na comunicação global, o que torna as pessoas capazes de discursar em diferentes contextos, da mesma forma que os pesquisadores que fundamentaram este estudo compreendem a competência de discursos em inglês por não nativos como uma língua franca.

O autor prefere o termo língua adicional e demonstra que esta é uma consequência da verificação de níveis estabelecidos pelo Conselho da Europa (2001), ao contrário do ILF usado para a interação em diversas situações da vida com falantes nativos e não nativos. A BNCC (2018) considera o ILF pelos usos e variações reais no mundo em detrimento da língua que segue os padrões europeus e americanos. A língua adicional é aquela que é imposta e padronizada, que segue normas rígidas preestabelecidas e sem variações. As variações do inglês que permitem a comunicação entre falantes de nacionalidades diferentes são a língua franca, que o autor reconhece, mas prefere o uso de outra língua que seja ensinada na escola.

Possibilitando a comunicação entre povos de diferentes bases linguísticas e culturais, o inglês passou a ser chamado de língua internacional ou língua franca, penetrando em diversos domínios da vida social, como a ciência, a tecnologia, os negócios, a diplomacia, os esportes, etc. (Almeida, 2020, p. 19-20).

Segundo o material analisado, o ensino médio propõe uma expansão linguística, considerando os múltiplos usos e seus usuários, além de funções, integrando culturas, ampliando estudos, ou seja, para a vida profissional, pessoal e cidadã. Esta subseção também reflete sobre o esperado desenvolvimento ativo e autônomo baseado na BNCC e no QECR sobre o conceito de plurilinguismo, ou seja, a capacidade comunicativa por outras línguas.

4.2.1.3 *Fundamentação teórico-metodológica*

A seção Fundamentação teórico-metodológica está subdividida em: Educação Linguística; Língua, enunciado, dialogismo e gênero do discurso; *Englishes* e educação escolar; Letramento crítico, multiletramentos e multimodalidade; Linguagem e argumentação; Interdisciplinaridade e transversalidade; Avaliação. Considerando os autores

e documentos que ancoram este estudo, fica evidente que a proposta do Moderna Plus está muito bem construída, pois esses são temas contemporâneos que têm feito parte de muitos estudos e discussões na área de ensino de línguas.

Frisamos, nesse contexto, sobre abordagem da BNCC (Brasil, 2018) quanto à interdisciplinaridade do ensino por meio de práticas de leitura em língua inglesa, proporcionando diferentes cenários de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos sobre temas relevantes aos estudantes, seja por meio de trabalhos interdisciplinares, seja por apreciação estética de gêneros como poemas, peças de teatro, entre outros.

De início, a subseção Educação Linguística discute a competência discursiva dos indivíduos na vida em todos os campos possíveis, tratando de diferentes gêneros do discurso, propondo variadas atividades em favor do reconhecimento das diferenças e em respeito à diversidade individual ou coletiva. Esses aspectos são fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem de LI seja significativo para professores e alunos.

A subseção Língua, enunciado, dialogismo e gênero do discurso traz definições importantes para apoiar o professor, ou seja, são concepções primordiais para o professor contemporâneo poder organizar seu trabalho para contribuir com a formação integral do aluno. Transformar textos, orais ou escritos, é uma prática necessária para apresentar práticas discursivas que integram o mundo social. Contudo, é importante estar atento para que tanto o professor quanto os alunos reconstruam as condições de produção dessas práticas e os significados dos enunciados. Assim, no que diz respeito às atividades propostas aos estudantes, o autor da obra considera a necessidade de fornecer elementos suficientes para recontextualizar a situação original desses textos.

A interação entre as pessoas e também entre os enunciados é o fundamento do pensamento bakhtiniano: o dialogismo. Ou seja, os ouvintes e leitores são agentes ativos da interação, na qual os enunciados são elaborados conforme a suposta reação dos interlocutores. As interações verbais, como práticas sociais, devem ser trabalhadas nos contextos educacionais que seguem a perspectiva teórica não se concentrando na análise de elementos léxico-gramaticais, mas sim em enunciados concretos que se materializam nos gêneros do discurso.

A subseção, *Englishes* e educação escolar, discute a difusão da língua inglesa no mundo devido a fatores econômicos, militares e culturais, resultando em mudanças linguísticas e interculturais decorrentes de diversos propósitos e usos. A essas mudanças na língua e pela língua, o MP chama de língua internacional ou franca.

Como compreendemos pelos teóricos apresentados nesta dissertação, a LF no uso comunicativo não é padronizada, a ideia de que existe um único inglês não é mais aceitável, então é preciso mudar como ensinamos. Esperamos que os estudantes possam desenvolver sua capacidade de argumentar do ponto de vista do respeito às identidades diferentes e do estímulo constante à resposta ativa aos textos e aos discursos que compõem esse material didático.

Foi a necessidade de enfatizar que não há uma única variedade de língua inglesa hierarquicamente superior que resultou na criação dos termos *world Englishes* ou *global Englishes*, utilizados por diversos estudiosos atualmente, também discutido nesta dissertação na seção sobre língua franca. Todeschini (2020), BNCC (Brasil, 2018) e RCRO (2022) enfatizam a relevância do ensino de inglês como uma ponte de interesses que favorece e incentiva o aprendizado da língua, uma vez que as fronteiras estão desterritorializadas e as distâncias praticamente não existem diante das tecnologias digitais.

Os *Englishes*, variações de inglês, podem ser explicados, também, por sofrer e impor mudanças na estrutura linguística em países que falam o inglês como língua oficial e em países que falam inglês como segunda língua. As variações podem ocorrer por mudanças econômicas, acadêmicas, por influência das redes sociais e outras inúmeras causas. As mudanças criam características próprias na língua em diversas esferas da comunicação internacional. Assim, num contexto de fragmentação da língua inglesa, a ideia de que existe um único inglês praticável é inaceitável atualmente, o que requer mudanças efetivas no campo educacional.

Segundo o autor, o LD Moderna Plus apresenta diversas variações e contextos de uso do inglês. Considera importante incentivar os estudantes a se apropriarem do idioma, por práticas que estimulam a diversidade, a fim de atender às suas necessidades comunicativas e interesses presentes e futuros. Os alunos devem aprimorar sua capacidade de argumentação em relação às identidades diferentes, estimulando a resposta ativa aos textos e aos discursos que compõem esse material didático.

Em Letramento crítico, multiletramentos e multimodalidade, considera-se além da capacidade de poder ler, mas também pelo exercício social da leitura e da escrita. Os leitores críticos utilizam a leitura e a escrita para questionar as regras e as relações de poder na sociedade. Portanto, a obra considera como multiletramentos as transformações sociais com as funções das tecnologias digitais de informação e comunicação. Por fim, a multimodalidade é compreendida pela combinação de recursos na produção comunicativa.

Na subseção Linguagem e argumentação, o autor argumenta sobre os valores constituídos nos discursos diretamente ligados à vida social, implicando a formação de cidadãos críticos, produzindo e compreendendo diversos sentidos e discursos. Nessa direção, o autor afirma, sob a filosofia bakhtiniana, que a língua não exerce função neutra. Essa obra defende que é importante aprender a argumentar na escola para formar cidadãos críticos, detentores de posicionamentos, capazes de entender e interpretar diferentes tipos de discursos. Dessa forma, a abordagem de educação linguística deve enfatizar a relevância dos textos e dos discursos no ambiente escolar, a fim de melhorar a capacidade argumentativa de estudantes de diferentes perfis.

Já na subseção Interdisciplinaridade e transversalidade, o autor esclarece que a escola é de fato um ambiente interdisciplinar e transversal, ou seja, é um espaço onde se realizam múltiplos encontros. Portanto, os estudantes do Ensino Médio de todos os perfis presentes na escola têm a oportunidade de reconhecer suas potencialidades, aprender a se reconhecerem como indivíduos capazes de atingir seus objetivos pessoais e enxergar oportunidades para o presente e o futuro.

A obra preocupa-se em corresponder à cultura juvenil e aos planos de vida dos estudantes. A inclusão de saberes interdisciplinares e transversais, mais uma vez, torna-se imprescindível, rompendo com um modelo de ensino centrado, distante das mudanças sociais, da vida dos estudantes e distante de formar cidadãos críticos.

O autor esclarece, também, sobre o MP ser uma obra com viés interdisciplinar, ou seja, os conteúdos não são ou não estão ligados somente à Área das Linguagens e suas Tecnologias. A obra tem posicionamento discursivo, valorizando o trabalho escolar em grupo para favorecer os alunos de menores rendimentos escolares. Essa orientação objetiva aumentar conhecimentos, habilidades e valores por compartilhamento. Por fim, a subseção recomenda ao professor utilizar como instrumentos de avaliação: a participação, a comunicação com os pares, as atividades e trabalhos em dupla, as iniciativas de ideias, os comportamentos e o respeito. Em tese, deve-se avaliar todas as ações em sala de aula e avaliar segundo suas pertinências para com o aprendizado e o ensino.

4.2.1.4 *Organização da obra*

A última seção, Organização da obra, descreve a composição do livro do estudante impresso, sendo constituído por dezoito unidades e nove apêndices de revisão. A obra é

composta de livro impresso e material digital para o aluno e o professor. Todos os materiais têm suas devidas orientações para uso.

O livro impresso do estudante tem 18 unidades, além de uma introdução. A cada duas unidades há um apêndice revisional sobre as duas últimas unidades. A obra conta ainda com outros materiais intitulados: Seu livro e a BNCC, Justificativa dos objetivos, *List of numbers*, *List of irregular verbs*, Sugestões de referências complementares para a pesquisa e Referências bibliográficas comentadas.

Cada unidade dispõe de dois objetivos principais relacionados ao estudo de um gênero discursivo principal, oral ou escrito, ligado a um tema central. Um objetivo relacionado ao gênero discursivo e o outro relacionado à temática de cada unidade. Tanto o gênero do discurso quanto a temática são justificados pela relevância e função social dos gêneros, ou seja, seguindo a contemporaneidade. Os temas e gêneros discursivos tendem a favorecer a formação de cidadãos ativos.

O início de cada unidade é composta por 12 páginas. Nas primeiras duas páginas, está a seção *First of all/Antes de tudo*, visando incentivar os alunos a exporem seus conhecimentos prévios, debaterem, além de relacionarem a própria existência e os locais onde vivem. Nas próximas 5 páginas, está a seção *Time to read*, dedicada à leitura, somente nas unidades ímpares. Já nas unidades pares, após a seção *First of all/Antes de tudo*, há a seção *Time to listen/Hora de ouvir*, voltada à compreensão oral. As nove unidades com a seção *Time to listen/Hora de ouvir* têm 16 áudios com um total de 11 minutos e 2 segundos de áudios.

Na seção *Time to listen/Hora de ouvir*, *Writing/Escrita* e *speaking/fala*, é relevante abordar os eixos da Oralidade (Brasil, 2018, p. 245), Leitura (Brasil, 2018, p. 245), Escrita (Brasil, 2018, p. 247), Dimensões Interculturais (BNCC, 2018, p. 245) e Conhecimentos Linguísticos (Brasil, 2018, p. 245).

A obra também discute os eixos da Oralidade na seção *Conversa com professores*, considerados extremamente importantes e devem ser usados para gerar aprendizados relevantes e práticos. Segundo Almeida (2020) e com a compreensão advinda das leituras da BNCC (Brasil, 2018), o sucesso dos empregos dos eixos está diretamente ligado à metodologia de ensino, aos incentivos e às metas de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Vamos levar em conta as contribuições de Bernat (2008) e Valadares (2014). Eles argumentam que é desafiador para os alunos aprenderem inglês e, ao mesmo tempo, manterem sua língua nativa em escolas localizadas fora dos países de língua inglesa. De acordo com Valadares (2014), o aprendizado de inglês já é satisfatório quando a pessoa

aprende a ler, escrever e compreender as mensagens nos textos encontrados em diferentes fontes e formas.

Nessas seções, *Time to read*, dedicada à leitura, *Time to listen*/Hora de ouvir, voltada à compreensão oral, estão as subseções *Starting point*/Pré-leitura, *Reading*, nas unidades ímpares ou *Listening*, nas unidades pares. E todas apresentam ainda as subseções *Inside the text*/Compreensão leitora, *Texts in dialogue*/Interdiscursividade e *Beyond the text*/Além do texto. Essas subseções são compostas com atividades de compreensão textual, leitura e compreensão oral em diferentes contextos e características.

Nas próximas três páginas, está a seção *Inside the language*/Estudo da gramática, que, por meio das atividades, propõe reflexões sobre os aspectos linguísticos usados nos textos estudados. Por fim, há curtas explicações gramaticais apresentadas na subseção *Grammatical synthesis*/Síntese gramatical.

A seção *Writing*/Escrita, localizada nas unidades ímpares, é focada em produção de texto escrito; nas unidades pares, está a seção *Speaking* dedicada à produção de textos orais estudados nas unidades. As propostas de textos são conhecidas nas subseções *About the text*, *Planning* e *Review*, que, juntas, trabalham o conhecer, pensar, planejar, fazer e revisar a produção textual conforme os gêneros discursivos.

Na última seção do livro do Estudante Impresso, unidade par ou ímpar, está a seção *Your turn*, cujo objetivo é a autorreflexão sobre o processo de aprendizagem. Ela é subdividida nas subseções *What did you learn?/O que você aprendeu?* e *Self-learning*/Autoaprendizado. O estudante é convidado a pensar e refletir sobre o que aprendeu, como aprendeu, o que gostaria de ter aprendido, além de sugerir e avaliar a própria participação nesse percurso da aprendizagem. Nessa seção anterior, é importante dizer sobre a autonomia e protagonismo falado na BNCC (Brasil, 2018) e por muitos autores na atualidade.

Nas unidades pares, encontra-se o material *Practicing the language*, uma avaliação que abrange os conhecimentos apresentados nas duas unidades. Em todas as unidades, existem quadros apresentando o tema, gêneros e objetivos. Também há o quadro *Interaction* para interação entre colegas e professor, além do *Support*, cujo objetivo é ajudar a compreender e realizar tarefas.

Silva, Parreiras e Fernandes (2015), Martins (2016), Albuquerque e Ferreira (2019) e Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021) criticam, em suas pesquisas, os modelos de avaliação que negligenciam temas e assuntos pertinentes ao ensino de línguas. Eles também questionam a valorização de algumas culturas em detrimento de outras em um país com grandes diferenças sociais, políticas, econômicas e educacionais como o Brasil. Portanto, é evidente a

complexidade de considerar que todas as observações feitas durante a avaliação continuarão sendo igualmente importantes no próximo ano. Isso é especialmente relevante, já que as obras foram avaliadas por especialistas contratados pelo MEC.

Conforme os autores, a avaliação de LDs a serem utilizados no Brasil é complexa devido à capacidade de avaliar o que é relevante para ensinar e aprender num país tão diverso, tendo em vista os imigrantes, as miscigenações, as regiões, as suas culturas, crenças e religiões, os níveis econômicos e de distribuição de renda, bem como as políticas e ideologias, além de outros tópicos relevantes. Dessa forma, os LDs tendem a se adequar às realidades de grandes centros e a temas em foco em determinado tempo e lugar, mas não abrangem outros lugares e tempos, o que resulta em pouca aplicação da língua.

A baixa aplicação resulta em poucos resultados em termos de conhecimento de língua. Dessa forma, outros autores sustentam que os LDs devem ser elaborados em contextos para atender também às necessidades regionais. Se considerarmos inviável produzir LDs em contextos regionais, é importante levar em conta a importância de se investir em capacitações qualitativas por parte das instituições acadêmicas e governamentais, a fim de que os professores possam criar formas e atividades que aprimorem a qualidade do ensino.

A seção Manual do Professor Impresso apresenta um debate entre o professor e o autor do livro sobre as teorias, as perspectivas metodológicas e sugestões de aplicação das atividades conforme o contexto educacional. Apresenta, também, as competências gerais e específicas da BNCC utilizadas nas unidades, além de comentários sobre os temas, objetivos, gêneros discursivos e estratégias.

O autor orienta que as tarefas podem ser desenvolvidas pelos estudantes de forma individual, dupla ou grupos. Também orienta o professor a dialogar com os professores dos outros componentes curriculares, além das Linguagens e suas Tecnologias, pois as atividades e os conhecimentos não estão restritos a determinado componente. Sugere, ainda, realizar eventos culturais que envolvam múltiplas disciplinas e saberes.

Sobre a realização dos eventos, chama atenção para o cuidado e o risco neles existentes, considerando os participantes, segurança e os locais com acessibilidades às pessoas com deficiência. O Material Digital do Professor é considerado complementar com os textos orais para usar na seção *Time to listen*/Hora de ouvir.

4.2.1.5 *Sugestões de cronograma*

Esta seção traz propostas para o professor poder pensar em como organizar as 18 unidades do livro, considerando as realidades das escolas. Primeiramente, propõe trabalhar seis unidades por ano letivo. Se o regime for trimestral, é possível desenvolver duas unidades, mais a *Unit 0*, juntamente às *Units 1 e 2* em cada. Se o regime for bimestral, a proposta é trabalhar uma unidade nos primeiros e quartos bimestres e duas unidades nos segundos e terceiros bimestres. Se o regime for semestral, três unidades por semestre.

Caso os estudantes tenham bom conhecimento em inglês e possam trabalhar mais conteúdos com relativa facilidade, o autor sugere trabalhar mais conteúdos no primeiro ano para dedicar aos mais difíceis nos anos posteriores. O autor propõe a intensificação do ensino de inglês voltado ao Enem com dedicação no decorrer ou ao final do terceiro ano. Além disso, propõe a divisão da obra, mas a decisão final é do professor. A metodologia de ensino, ou seja, a flexibilidade de ensino, considera a realidade escolar de cada região ou, até mesmo, a realidade de uma turma específica.

4.2.2 **Os gêneros escritos e a relação com a cidadania e o inglês como língua franca**

O ensino de línguas, em geral, por meio de gêneros autênticos, é um aspecto fundamental para que esse processo alcance resultados positivos. Não difere quando o ensino é de língua inglesa (LI). O MP do Moderna Plus reforça a ideia de gênero a partir dos estudos de Bakhtin, bem como as propostas decorrentes desses estudos, como a educação linguística, as relações entre língua, enunciado, dialogismo e o próprio gênero, a visão de LI como uma língua franca, letramento crítico, multiletramentos e multimodalidade, além da argumentação, da interdisciplinaridade e da transversalidade.

Quanto à presença dos gêneros no material, o autor afirma que é por meio do contato com eles que o estudante será capaz de “intervir, de forma crítica e responsável, em um mundo do trabalho cada vez mais complexo.” (Almeida, 2020, p. 6-7).

Considerando o arquivo digital completo do Moderna Plus, há 99 ocorrências da expressão gênero discursivo, evidenciando a importância da concepção para o material todo, reforçando a ideia de que o livro se alicerce na abordagem de ensino com o gênero como fundamental. Com isso, esta seção se dedica de forma especial em analisar as unidades 1, 3 e 5, pois são estas que se debruçam ao trabalho com os gêneros escritos.

Assim, verificamos: a) quais são os gêneros escritos presentes em cada unidade; b) a autenticidade desses gêneros; c) em quais seções eles estão presentes; d) se as atividades de leitura e de escrita se relacionam entre si, a fim de que o estudante aprenda a se comunicar pela escrita, por meio do gênero lido. Deve-se examinar a origem do gênero e alinhar ao contexto, a fim de compreender se a fonte do gênero leva em conta variações de conhecimento de nações pouco valorizadas em termos linguísticos, ou se utiliza produções de outros países que não são considerados privilegiados economicamente, culturalmente ou que apresentam pluralidade linguística, por exemplo. A relação entre fonte e gênero também é uma forma de compreender e considerar diversos meios no mundo que possam contribuir ao desenvolvimento da cidadania. O Quadro 2 traz uma síntese dos itens analisados nas alíneas a), b), c) e d) das unidades 1, 3 e 5.

Quadro 2 – Gêneros escritos nas unidades 1, 3 e 5

Unidade e Temática	Gênero(s)	Fonte do gênero usado	Seção/seções da unidade em que o gênero é evidenciado	Relação entre gênero lido e escrito
1. Social interaction in everyday life/ Interação social na vida diária	Gênero: <i>Note</i> /bilhete	Não há	Starting point/ pré-leitura Reading/leitura Writing/escrita	Sim
	Tema: Text message/ mensagem de texto	Não há	Text in dialogue/ interdiscusividade Inside the language/ estudo da gramática	Não
	Tips/dicas Gênero: <i>Note</i> /bilhete	Não há	Inside the language/ estudo da gramática	Não
3. Laugh and think about technology/ Rir e pensar sobre tecnologia	Gênero: Meme	Não há	Reading/leitura Text in dialogue/ interdiscusividade Inside the language/ estudo da gramática	Sim
	Tema: Technology in the contemporary world/ tecnologia em um mundo contemporâneo Gênero: Meme	Não há	First of all/Antes de tudo Reading/leitura Text in dialogue/ interdiscusividade	Sim
	Tips/dicas Gênero: Meme	Não há	Inside the language/ estudo da gramática	Não
5. Reduce, reuse, recycle/ Reduzir, reutilizar e reciclar	Gênero: Infographic/infográfico	Não há	Reading/leitura	Sim
	Text message/ mensagem de texto Gênero: Infographic/infográfico	Sim	Text in dialogue/ interdiscursividade Inside the language/ estudo da gramática	Sim
	Tips/dicas Gênero: Infographic/infográfico	Sim	Inside the language/ estudo da gramática	Sim

Fonte: o autor.

A unidade 1, com o título *Interacting/Interação*, evidencia a preocupação do autor com o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita em LI, que tem no note/bilhete um gênero considerado simples no contexto da aprendizagem de inglês. A seção de leitura é precedida por uma seção de pré-leitura com a ativação do conhecimento do estudante sobre as formas de comunicação mais antigas, chegando aos dias atuais. Isso se relacionado com os textos que aparecem na seção *Text in dialogue*, que visa chamar a atenção do estudante para a interdiscursividade e as relações multimodais que envolvem os textos.

A seção *Texts in dialogue/Interdiscursividade* não está relacionada ao note/bilhete, porém apresenta mensagens digitais muito produzidas e compartilhadas fácil e rapidamente nas redes sociais pela maioria das pessoas. As mensagens digitais e os bilhetes diferem em termos de meio de comunicação, velocidade de entrega, formalidade, armazenamento e capacidade de multimídia. As mensagens digitais são transmitidas eletronicamente e podem ser enviadas instantaneamente com conteúdo multimídia, enquanto os bilhetes são físicos, entregues manual e geralmente contêm apenas texto.

Na seção *Writing/Escrita*, a obra convida o estudante a agir de forma protagonista ao expor seus aprendizados em forma de note/bilhetes no modo imperativo. Os notes/bilhetes com intenções amigáveis e positivas devem ser compartilhados entre os colegas, gerando interação e demonstrando boas atitudes cidadãs. O imperativo utilizado para a produção dos note/bilhetes foi apresentado na seção *Grammatical synthesis/Síntese gramatical*, mediante uma apresentação breve.

Como professor do ensino médio em escolas públicas, é perceptível que grande parte dos estudantes chega ao EM visando aprender inglês para uso imediato e futuro na sociedade. Dessa forma, grande parte dos professores espera que a BNCC seja realmente um documento que possa apoiar suas práticas em sala de aula, sendo que o próprio documento afirma: “Preparada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que **corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.**” (Brasil, 2018, p. 5, grifo nosso).

No estudo de Mangabeira, Costa e Simões (2011, p. 295) acerca da reescrita do note/bilhete utilizado para a avaliação de textos na aula de línguas, os autores compreendem a reescrita como um instrumento relevante para a prática de aprendizagem e escrita, envolvendo professores e alunos. “A análise evidencia o papel fundamental que os notes/bilhetes orientadores exercem na introdução entre professores e alunos nas práticas de aprendizagem da escrita.”

Para os autores, a reescrita crítica e reflexiva após a leitura e as observações do professor são relevantes para o aprendizado de línguas, pois a reescrita é um novo texto com mais valor e confiabilidade na mensagem transmitida por meio do note/bilhete, ou seja, uma interação positiva, coerente e significativa. “A interlocução pedagógica e a reescrita entre professor e aluno produzem uma espécie de interação social.” (Mangabeira; Costa; Simões, 2011, p. 298).

Por outro lado, questiona-se se o note/bilhete no papel tem pouca utilidade na era da tecnologia e cultura digital para os alunos usuários de dispositivos eletrônicos, porém é possível encontrá-lo. “Nas inovações tecnológicas, percebemos que houve transmutação dos gêneros discursivos da sociedade anterior para essa atual, visto que houve um ‘boom’ de novos gêneros e novas formas de comunicação.” (De Araújo; Abrantes, 2020, p. 186).

Contudo, é relevante ter conhecimento da trajetória e dos progressos da comunicação, citando o note/bilhete como um dos meios que antecederam às mensagens digitais. Dessa forma, as menções ao note/bilhete pela BNCC demonstram ser mais proveitosas para conhecermos os meios de comunicação do que para seu uso efetivo.

Os notes/bilhetes estão perdendo espaço para os *chats*, que permitem que as pessoas interajam de forma instantânea, como nas redes sociais, jogos *on-line* e transmissões de vídeos e *podcasts* ao vivo. No entanto, é importante salientar que o recado e o lembrete não deixaram de existir, mas o note/bilhete para deixar o recado e o lembrete é pouco prático atualmente.

De Araújo e Abrantes (2020) se dedicaram ao desenvolvimento da escrita pelo note/bilhete de forma prática e relevante ao meio social do aluno da era digital. O note/bilhete escrito em papel, *e-mail* ou *WhatsApp*, que esteja ligado a uma questão de grande relevância, como a dengue que, todos os anos, causa grande preocupação à população brasileira, terá um impacto positivo e benéfico na escrita. Além disso, acrescenta-se a respeito do tema despertar a ação cidadã dos alunos em relação ao desenvolvimento da escrita.

Mangabeira, Costa e Simões (2011) e De Araújo e Abrantes (2020) concordam que os gêneros trabalhados na escola para o ensino de línguas, como o note/bilhete, enriquecem e favorecem o relacionamento social do aluno quando estão ligados a temas reais que dizem respeito à sociedade e à cidadania.

O gênero *note/bilhete*, tratado na BNCC (Brasil, 2018) como pertencente ao campo da vida cotidiana, pode parecer antiquado ou ultrapassado para a atualidade, porém tem a sua funcionalidade e valor. Inclusive, é importante dizer que os gêneros são importantes não só para o dia a dia, mas também Enem, vestibulares e concursos públicos. Se considerarmos que o ensino no contexto escolar tenha um objetivo lúdico ou de cumprir uma tarefa específica, sem

o compromisso de continuar na prática social, o gênero *note*/bilhete pode ser compreendido como um recurso adequado para o ensino.

A unidade 3, com o título *Laugh and think about technology*/Rir e pensar sobre tecnologia, usa o gênero discursivo meme e instiga reflexões sobre o uso das tecnologias digitais para fins de entretenimento e estudo contemporâneos, para assegurar o uso responsável, ou seja, uma das formas de exercício da cidadania. Parafraseando uma das habilidades de Linguagens na BNCC (Brasil, 2018), pelo meme, é possível estudar e compreender culturas, analisar valores, comportamentos e posturas, analisar o contexto e refletir sobre os limites, funções e consequências advindas dele.

Para compreender o meme, é necessário conhecer textos verbais e não verbais que estejam relacionados ao tema para gerar significado, compreensão e interpretação. O autor do Moderna Plus demonstra preocupação ao gênero meme, visto que é bastante utilizado para diversos fins. Assim, colocar, lado a lado, meme e tecnologia no ensino de inglês é uma maneira interessante de o aluno usar seus conhecimentos sociais, culturais, políticos e outros para melhorar a compreensão e o progresso em inglês.

Na seção de *Reading*/leitura, são apresentados alguns memes criados com as tecnologias. Contudo, o livro não traz as fontes dos memes utilizados, o que, de certa forma, fragiliza a questão da contextualização do uso desse gênero. Embora o meme possa ser criado com relativa facilidade e, às vezes, sem intenção, devido às facilidades de compartilhamento e manipulação de imagens, tornando um caso complexo de controle e de fidelizar fontes, é imprescindível haver uma fonte na qual o meme foi usado, para ser possível analisar o propósito de seu uso, o que e para quem ele quis comunicar.

O gênero meme na obra propõe que os alunos possam entender os textos com relativa facilidade, encontrar informações específicas e fazer inferências, relacionar palavras e frases e argumentar sobre os assuntos dos textos. Também ajuda a pensar sobre como as tecnologias digitais podem ser uma boa forma de diversão e de estudo no mundo atual, mostrando as vantagens e os problemas.

Na sala de aula, podemos pensar e produzir um meme que seja adequado ao ambiente e ao contexto escolar. A linguagem usada nos memes é simples denotando fácil compreensão. Todavia, essa afirmação pressupõe que os alunos tenham conhecimento do contexto em que o meme está inserido, além do conhecimento de inglês para a construção do sentido.

O professor pode fazer uma análise rápida de memes nas redes sociais digitais que sejam mais conhecidos pelos alunos da sala, adaptando-os e modificando-os, inclusive usando os próprios alunos para criar um vínculo de pertencimento e de inserção no ensino. Contudo,

construir memes requer estar conectado a temas atuais, ter domínio do público-alvo e dominar as tecnologias para produzir e compartilhá-los. Dessa forma, utilizar as vivências sociais dos alunos para ensinar LI por meio de memes pode significar um aumento significativo dos resultados em termos de conhecimentos linguísticos e aceitação em aprender.

Ao utilizar os alunos para ensinar, é necessário que o professor esteja disposto a conhecer e inserir em diferentes culturas e linguagens em que esses memes estão inseridos, para compreender não apenas a mensagem, mas também a essência e a relevância de usar o meme no contexto escolar. Considerando que a manipulação de tecnologias é de responsabilidade exclusiva dos alunos, produzir um meme é relativamente simples; no entanto, devemos ter cautela com as possíveis interpretações e consequências do meme transmitido.

O meme não se limita ao humor, mas também abrange críticas, preconceitos, ideologias, posicionamentos políticos e outras formas de compreender o humor contextualizado por imagens, gestos, figuras, etc. Em minha prática docente, já utilizei o meme como prática de ensino, tendo resultados satisfatórios de receptividade e participação nas aulas. Entretanto, não é unânime a aceitação e a compreensão do meme, o que, frequentemente, gera questionamentos entre os alunos sobre a interpretação, argumentação e reflexão.

Em *Text in dialogue/Interdiscursividade*, o autor apresenta uma charge que pode ser comparada ao meme em termos de objetivos da mensagem a ser transmitida e técnicas de produção. No entanto, a charge apresenta uma aparência antiga, em preto e branco, o que contrasta com o meme ao trazer humor para assuntos atuais. Em outras palavras, não é atual, porque apresenta um computador de mesa de tubo e uma barra de chocolate que parece um celular desproporcional para a atualidade.

Contudo, a charge apresentada tem uma função social relevante ao trabalho, o que pode estimular os alunos a refletir sobre o excesso de trabalho e o tempo dedicado às redes sociais, aos jogos *on-line* e aos aparelhos tecnológicos. Em *Inside the language/Estudo da gramática*, os memes são apresentados na atividade, cujo objetivo é completar o texto sem demonstrar uma reflexão, argumentação ou crítica sobre o gênero, ou seja, o foco é apenas cumprir a tarefa de forma correta conforme as regras gramaticais.

A seção de explicação do *present continuous*/presente contínuo e *adverbs of frequency*/advérbio de frequência, *Grammatical synthesis*/Síntese gramatical, não tem contextualização com o meme, sendo que muitas críticas ao ensino de LI estão ligadas ao ensino da gramática pela gramática. A falta de contextualização do meme à gramática retoma a crítica ao ensino tradicional e padronizado, que não gera conhecimento prático para uso nas interações

sociais dos alunos. Em outras palavras, a gramática poderia ser dinamizada com memes, tecnologias digitais, redes sociais e interações sociais contemporâneas.

Torres (2016) argumenta que os memes são mais antigos que a cultura digital, tendo uma fluidez por todos os campos e temas possíveis em que o combustível impulsionador é a internet. Torres (2016) afirma que é difícil de identificar a origem do meme, uma vez que é fácil a manipulação, adaptação e compartilhamento por meio de meios digitais entre usuários, grupos e redes sociais. A transformação de um meme, em geral, requer atenção e respeito à fonte. A capacidade de modificar e adaptar esse gênero digital torna-o semelhante a vírus, sendo, portanto, viral, de acordo com Torres (2016).

Concordamos que o meme é um recurso que contribui para a formação do leitor crítico, uma vez que, em sua maioria, as pessoas utilizam as tecnologias digitais e reagem de forma positiva aos memes, geralmente em forma de humor. Chegamos à conclusão de que o meme é um recurso significativo que favorece o ensino de LI se levarmos em conta a contextualização e adaptação com a realidade atual e as circunstâncias políticas, econômicas e sociais dos estudantes.

A comunicação por meio de dispositivos móveis, como o *smartphone*, o telefone público, a rádio, a televisão, o *tablet* e o *notebook*, bem como os aplicativos de mensagens instantâneas e de videochamadas e *chats* nas unidades 1 a 3, nas páginas 20, 21, 25, 26, 46, 47, 48, 51, 52 e 57, apresentam-se de forma superficial em contraste com a BNCC.

Segundo a BNCC (2018, p. 8), a educação básica é sobre usar e criar tecnologias digitais para se comunicar de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. Conforme a BNCC, a escola deve ensinar aos alunos a compartilhar informações e conhecimentos, resolver problemas e assumir responsabilidades por sua própria vida e pela comunidade.

A Unidade 5, *Reduce, reuse, recycle/Reduzir, reutilizar e reciclar*, apresenta o gênero discursivo *infographic/Infográfico*, elencado na BNCC. Conforme o documento, no ensino fundamental e médio, compreender *Infographics/infográficos* é uma das habilidades consideradas relevantes ao domínio dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento e aprofundamento de seus conhecimentos.

Quanto à temática, ela é relevante para a realidade vivida no Brasil em que as mudanças climáticas são constantes e, junto às mudanças, estão muitos prejuízos humanos, ambientais e econômicos. A temática também é relevante, tendo em vista o estado de Rondônia, localizado na região amazônica, onde grandes áreas foram e estão sendo desmatadas para permitir a pecuária e os garimpos. Como a ausência de recuperação dessas áreas tem um impacto

significativo no aumento climático, o tema será de grande relevância e os resultados da discussão, de certa forma, serão mais concretos.

A reflexão também envolverá questões econômicas, ambientais e políticas, como a escolha entre preservar o meio ambiente ou abandonar uma das fontes financeiras da região rondoniense, uma questão sobre a qual os alunos poderão refletir e discutir com profundidade, uma vez que vivemos essa realidade. O gênero *infographic/Infográfico* é bastante utilizado em avaliações como o Enem e concursos públicos, além de ser encontrado em livros didáticos e em diversas mídias digitais. É de suma importância ensinar não somente a interpretação e compreensão de *Infographics/infográficos*, mas também o conhecimento de suas fontes.

Na seção *Reading/Leitura*, são apresentados três textos, sendo os dois primeiros com *Infographics/infográficos* oriundos da Organização Mundial da Saúde (*World Health Organization*), que se concentram nos dados e estatísticas produzidos e aceitos cientificamente no mundo. O primeiro capítulo aborda o tempo de decomposição de materiais comuns presentes no dia a dia dos estudantes, estimulando-os a refletir sobre a responsabilidade de cada um em preservar o meio ambiente. O segundo capítulo aborda as causas das mortes prematuras causadas pela poluição, enquanto o terceiro apresenta soluções para o clima.

Em relação aos *Infographics/infográficos* anteriores, é importante salientar que os tópicos abordados são relativos aos currículos de geografia, biologia, física, química, matemática e sociologia, com ênfase na interdisciplinaridade, exigindo que o professor de inglês seja multidisciplinar. As atividades nas seções *Texts in dialogue/Interdiscursividade* e *Inside the language/Estudo da gramática* são referentes a preocupações com o meio ambiente em consonância com a gramática sem infográfico. Em *Grammatical synthesis/Síntese gramatical*, as explicações das regras gramaticais estão contextualizadas com o tema da unidade.

A unidade 5 aborda leitura por elementos verbais e não verbais, com destaque para a compreensão global a partir dos *Infographics/infográficos*, o que possibilita discutir formas de preservar os recursos naturais a partir de Rondônia. Uma constatação importante sobre as fontes das informações de infográficos e textos utilizados na unidade 5 é que três fontes são da Organização das Nações Unidas e as outras 7 são de *sites* dos Estados Unidos.

Os gêneros *note/bilhete*, *meme* e *infographic/Infográfico* utilizados nas unidades analisadas são legitimados pela BNCC (2018), que defende a necessidade de apreciar interfaces técnicas (como linguagens de programação, ferramentas e aplicativos de edição de áudio, vídeo e imagens, realidade aumentada, *games*, *gifs*, memes e *Infographics/infográficos*), como também de interfaces éticas e críticas, permitindo selecionar, salvar e criar informações com

base no que já existe. Portanto, é importante aproveitar ao máximo as chances de aprendizado e ensino, assim como os recursos didáticos.

O ensino com materiais didáticos bem elaborados e treinamentos adequados aos professores de inglês podem alterar os estímulos ao aprendizado, o que resulta em mudanças de postura e envolvimento com o conhecimento. Os beneficiados desse conjunto são os alunos, professores, pais e sociedades, que perceberão qualidades significativas de conhecimentos práticos para a vida social. Ao ler artigos e pesquisas sobre o ensino de inglês em instituições de ensino públicas, é evidente que não é simples aprender.

Por fim, conforme o IBGE (2018), 78,2% dos brasileiros com mais de 10 anos têm um telefone celular. Em 2018, 84,9% dos estudantes do Ensino Médio regular usavam a internet para enviar ou receber mensagens de texto, de voz e de imagens. Em resumo, 95,5% dos brasileiros com mais de 10 anos já utilizam a internet em 2018. Assim, os gêneros empregados na internet são bem recebidos pelos alunos na escola.

4.2.3 Os gêneros orais e a relação com a cidadania e o inglês como língua franca

Esta seção é dedicada à análise de ILF e aos gêneros orais na obra de Almeida (2020). Em primeiro lugar, a obra apresenta o ILF como um resultado da presença do inglês em diversas partes do mundo, impulsionado historicamente por questões econômicas, militares, políticas e culturais, atribuído ao poder da globalização, além do avanço das tecnologias digitais e das redes sociais que permitem a conexão entre os países. O ILF permite a comunicação no mundo em diversos campos, constituindo apropriações, adaptações e variações linguísticas geradas pelos contatos entre falantes de diversas línguas em comunicações reais e significativas.

Assim, esta seção examina as unidades 2, 4 e 6 para o 1º ano do EM, com objetivo de familiarizar os alunos com os gêneros discursivos *study hacks video*/vídeo de dicas de estudo, *dialogue scene between classmates*/cena de diálogo entre colegas e *report*/informe. Esses gêneros estão relacionados às plataformas digitais, às cenas de uma *web* série e de um filme em inglês, à liderança e ao protagonismo da juventude negra, bem como à reflexão sobre o papel da mulher na sociedade. Para isso, trazemos o Quadro 3 com os gêneros que aparecem nessas unidades.

Quadro 3 – Gêneros orais nas unidades 2, 4 e 6

Unidade e Temática	Gênero(s)	Fonte do gênero usado	Seção/seções da unidade em que o gênero é evidenciado	Relação entre gênero para compreensão e produção oral
2 – <i>When I feel like I already know that/</i> Quando eu sinto que já sei	<i>Gênero: Study hacks vídeo/</i> Vídeos de dica de estudo	Não há	<i>First of all/</i> Antes de tudo <i>Time to listen/</i> Hora de ouvir	Sim
	<i>Tema: Education and study/Educação e estudo</i> <i>Gênero: Study hacks vídeo/</i> Vídeos de dica de estudo	Não há	<i>Text in Dialogue/</i> interdiscursividade <i>Inside the language/</i> Estudo da gramática	Sim
	<i>Tips/dicas</i> <i>Gênero: Study hacks vídeo/</i> Vídeos de dica de estudo	Não há	<i>Inside the language/</i> estudo da gramática	Sim
4 – <i>Young black lives matter/</i> As vidas dos jovens negros importam	<i>Gênero: Dialogue scene between classmates/</i> Cena de diálogo entre colegas	Não há	<i>First of all/</i> Antes de tudo <i>Time to listen/</i> Hora de ouvir <i>Inside the language/</i> estudo da gramática	Sim
	<i>Tema: The prominence and leadership of black youth/A</i> proeminência e liderança da juventude negra <i>Gênero: Dialogue scene between classmates/</i> Cena de diálogo entre colegas	Não há	<i>First of all/</i> Antes de tudo <i>Reading/</i> Leitura <i>Text in dialogue/</i> interdiscursividade	Sim
	<i>Tips/dicas</i> <i>Gênero: Dialogue scene between classmates/</i> Cena de diálogo entre colegas	Não há	<i>Inside the language/</i> estudo da gramática	Não
6 – <i>A woman's place is Where she wants to be/</i> O lugar da mulher é onde ela quiser ficar	<i>Gênero: Report/</i> Informe	Não há	<i>First of all/</i> Antes de tudo <i>Time to listen/</i> Hora de ouvir	Sim
	<i>The role of women in society/O</i> papel da mulher na sociedade <i>Gênero: Report/</i> Informe	Não há	<i>Time to listen/</i> Hora de ouvir <i>Inside the language/</i> estudo da gramática	Sim
	<i>Tips/dicas</i> <i>Gênero: Report/</i> Informe	Não há	<i>Inside the language/</i> Estudo da gramática	Sim

Fonte: o autor.

A *Unit 2/unidade 2* apresenta o gênero discursivo vídeo de *study hacks vídeo/dicas* de estudo, conduzindo os estudantes à reflexão sobre o tema educação e estudo. O tema e o gênero, por sua vez, têm a capacidade de exercer influência direta em todos os componentes curriculares, aumentando a capacidade de memorizar conteúdos e transformá-los em conhecimentos concretos. Encontrado facilmente na internet em diversas plataformas, o gênero tem grandes chances de se tornar parte do conhecimento prévio de estudantes de todos os níveis, devido ao uso desses materiais digitais na atualidade.

A educação e o estudo devem ter maior valor, uma vez que permitem que os estudantes aproveitem mais as aulas em todos os aspectos da vida escolar, podendo, ainda, aperfeiçoar e adaptar os métodos de estudo no contexto acadêmico posteriormente. A BNCC (2018) enfatiza a importância de incentivar o estudante à autonomia e ao protagonismo, o que, por meio desse gênero, torna-o independente, produtivo e eficiente nos estudos individuais e em grupo.

O RCEMRO (2021) e o RCRO (2022) concordam que o aluno deve aprender de diversas maneiras para obter sucesso nos estudos, sendo que cada um tem a capacidade de adaptar os meios de aprendizado conforme suas necessidades específicas.

Dessa forma, é perceptível que o gênero apresenta uma elevada probabilidade de aceitação, ou seja, de ser visto e compreendido como relevante na disciplina de inglês. Dada sua relevância, o gênero poderia ser a unidade 1, uma vez que é uma dica de estudo.

A seção Dica de estudo apresenta fotografias de estudantes estudando em diferentes ambientes, como a observação em laboratório, o computador, a leitura, a escrita, a áudio e o grupo. Ou seja, retrata acontecimentos reais de uma escola. As atividades apresentam métodos de estudo relevantes ao estudante, ou seja, as atividades seguem o que o RCEMRO (2021) e o RCRO (2022) consideram relevante em termos de estratégias de aprendizado que desenvolvem autonomia.

Na seção *Listening*, encontra-se o primeiro áudio na unidade 2, *track 2*, de 24 segundos. Trata-se de um fragmento de um vídeo, da Universidade Cornell, privada, Nova Iorque, Estados Unidos. De acordo com Almeida (2020), a universidade utiliza o método Cornell, dito na seção de conversas entre professores, cujo objetivo é sistematizar e fixar conhecimentos e preparar para avaliações. O vídeo completo, publicado no *YouTube*, em 25 de agosto de 2016, tem 13:49 segundos, explicando sobre notes/anotações. Nos 24 segundos do *track 2*, inicia-se com as boas-vindas aos estudantes, anunciando que a anotação é uma forma e uma dica de estudo.

Em *Listening*, encontra-se o segundo áudio da *Unit 2/unidade 2, track 3*, de 44 segundos, um fragmento do vídeo, *3 tips for taking notes/3 dicas para anotações*. O vídeo completo, compartilhado no *YouTube*, em 11 de setembro de 2016, tem 5:50 segundos explicando e demonstrando dicas de anotações para serem realizadas em sala de aula. A oradora inicia a sua apresentação oral com uma linguagem informal sobre três dicas de anotações interativas e coloridas que considera úteis aos estudos. Não é possível determinar a origem da falante através da fonte ou da descrição do vídeo no *YouTube*. Por fim, o gênero foi mencionado em todas as atividades escritas.

Em suma, quanto às fontes dos áudios dessa unidade, apenas no primeiro é possível identificar como sendo de Nova Iorque, Estados Unidos. Cinco das atividades ou imagens são originárias da Virgínia, Estados Unidos, enquanto as outras são do *YouTube* ou sem fonte.

Em minha prática docente, especialmente para os alunos dos primeiros anos, sempre dedico uma aula no início do ano letivo para apresentar algumas técnicas de aprendizado que podem ser eficazes com ou sem alterações. Os alunos escolhem as melhores estratégias de estudo de acordo com suas habilidades práticas. Eles também compartilham métodos e ferramentas para ter sucesso nos estudos. O *mind map*/mapa mental, particularmente, é um método bastante conhecido pelos alunos e considerado eficaz para compreender e apresentar trabalhos.

A unidade 4, intitulada *Young black lives matter*/A vida do jovem negro importa, apresenta dois áudios na seção com o gênero *Dialogue scene between classmates*/cena de diálogo entre colegas extraídos da série *Best friends in the world*/Melhores amigos do mundo, e a escrita é parte do anúncio do filme *The color of friendship*/A cor da amizade. A unidade pretende promover a discussão e reflexão sobre liderança e protagonismo por jovens negros.

O tema negro, em si, é bastante relevante e atual no Brasil, pois está envolvido diretamente em desigualdades sociais, violências, baixa escolaridade, etc. Conforme o IBGE (2022), o Brasil tinha uma população de 203.062.512 pessoas, sendo 56,1% delas negras, o que significa 118 milhões de pessoas. O Brasil ocupa a segunda posição no mundo, enquanto a Nigéria é a primeira. A população total de Rondônia, em 2022, era de 1.581.016 habitantes, sendo que 69% deles eram pretos e pardos, representando 1.090.901 habitantes. Assim, a BNCC (2018), o RCEMRO (2021) e o RCRO (2022) e alguns dos pesquisadores que fundamentam esse estudo concordam que o tema da pessoa negra é extremamente relevante para ser tratado na escola.

Os estudantes, provavelmente, terão uma discussão proveitosa sobre o tema, uma vez que o negro está presente no Brasil. O assunto também deve ser de grande interesse, pois é comum entre os estudantes o hábito de assistir a séries e filmes *on-line*, por meio de *streamings*, nas plataformas digitais. Contudo, é de se questionar se é benéfico ou não assistir a atores negros atuando em séries e filmes que, historicamente, são apresentados em posições pouco privilegiadas, o que não valoriza o negro e continua a causar problemas relacionados à cor da pele. Além disso, as plataformas digitais oferecem uma grande variedade de temas em diferentes línguas, ou seja, um importante meio de interação com a língua inglesa e outras línguas.

A seção *First of all* apresenta imagens de pessoas negras, desde jovens até idosos, em atividades artísticas para discussão. A unidade propõe uma discussão sobre o protagonismo e a liderança do negro; no entanto, não há imagens que apresentem negros desempenhando funções consideradas privilegiadas pela sociedade, como médico, engenheiro, administrador, empresário, cientista, etc. A discussão ou reflexão baseada nas imagens tende a fazer com que os estudantes compreendam que o negro pode ser líder e protagonista apenas nas áreas artísticas. Para Déa (2018), os materiais didáticos de inglês apresentam uma abordagem superficial para abordar temas com potencial de sensibilidade.

Ao longo das minhas aulas, em algumas ocasiões, os alunos negros, que já haviam definido o que desejavam ser como profissionais graduados em instituições de ensino superior, manifestaram-se incomodados com a ideia de que o negro é bom apenas nas artes. Ao serem apresentadas essas percepções, os outros também percebem e discutem sobre esse tema, que, geralmente, é abordado com argumentos expressos com cautela para evitar interpretações racistas e carregadas de inferioridades.

A seção *Time do listen* apresenta os dois áudios da unidade, cujo objetivo é desenvolver a competência auditiva em inglês, entendida como um processo ativo de construção de sentidos, de acordo com Almeida (2020). O primeiro áudio da unidade 4, *track 4*, de 23 segundos, é um fragmento da série *Best Friends in the World/Melhores amigos no mundo*, especificamente do episódio 3.

O vídeo completo da série está disponível no *YouTube*, com 24 minutos, e é protagonizado exclusivamente por atores negros, na sua maioria jovens. A série é referente à Nigéria, cujo idioma é o inglês. O áudio apresenta uma conversa entre um casal de adolescentes sobre a função de liderança alcançada por eleição, a influência da fala do líder e a possibilidade de a liderança poder ser solitária.

No segundo áudio dessa unidade, *track 5*, de 28 segundos, há um fragmento da série *Best Friends in the World/Melhores amigos do mundo*, especificamente do episódio 1. O vídeo completo está disponível no *YouTube* com 26 minutos. Esse áudio apresenta uma conversa informal entre três adolescentes que fazem inferências sobre uma aluna recém-chegada à escola, mas que ainda estava na sala do diretor.

O segundo áudio apresenta experiências sociais reais vividas na escola. A chegada da nova estudante e os novos laços sociais trazem a questão do compartilhamento cultural inerente ao ser humano. Conforme a BNCC (2018, p. 241), a língua deve desempenhar um papel social e político, o que é corroborado por Jordão (2014), Jenkins (2015), Déa (2018) e outros.

A seção *Texts in dialogue* se concentra apenas na escrita sobre o filme *The color of friendship*, contextualizando por atividades sobre o racismo pessoal e institucional. A fonte informa que o filme foi produzido pela Disney nos Estados Unidos. Como a maioria das atividades pretende marcar as respostas corretas e incorretas, conforme a resposta esperada na obra, não há espaço para discussões.

Em *Inside the language*, há questionamentos sobre o filme, bem como uma questão sobre uma palavra africana - *buntu* - usada no diálogo em inglês. A seção *Speaking* permite que o estudante seja criativo, autônomo e protagonista ao produzir um diálogo em inglês para apresentar em dupla ou grupo sobre habilidades de liderança, reflexões sobre preconceito, liderança de jovens negros ou outros temas relevantes.

A conexão entre ILF e a cidadania, conforme Jordão (2014), Déa (2018), Silva (2018), a BNCC (2020), Almeida (2020), Santana e Kupske (2020), acontece quando a escola desempenha um papel fundamental na promoção de ILF e cidadania em conjunto pelo ensino. Pelo ILF, conectamos e preparamos o estudante para participar efetivamente em contextos globais importantes.

Simultaneamente, ao discutir a cidadania, a escola promove a compreensão do estudante sobre seus direitos e responsabilidades na sociedade. Portanto, a escola serve como uma ponte que liga o ILF e a cidadania, contribuindo para a formação de sociedades melhores e enriquecendo a experiência educacional do estudante. Por isso, os autores enfatizam a importância do debate e discussão sobre as diferenças sociais.

A *Unit 6/unidade 6* procura apresentar aos estudantes o gênero discursivo informe/report contextualizado sobre a função da mulher na sociedade. O gênero visa divulgar informações educativas abrangentes, para estimular a reflexão e ações sociais. O tema é um estímulo para uma postura independente em relação ao desenvolvimento argumentativo sobre o conhecimento de mundo, por meio de reflexões sobre a diversidade de gênero e a mulher na sociedade atual em diferentes contextos profissionais.

Nos documentos BNCC (2018), RCEMRO (2021) e RCRO (2022), tanto o negro quanto a mulher são temas bastante relevantes para a sociedade, sendo necessário debater e refletir para melhor convivência em sociedade. No entanto, das pesquisas acadêmicas utilizadas nesta dissertação, a maioria tem mulheres como autoras.

Na seção *First of all*, são apresentadas imagens de funções profissionais desempenhadas por mulheres, como palestrante, cientista, jogadoras de futebol, mecânica e técnica em robótica, funções que, historicamente, eram ocupadas apenas por homens. As imagens tendem a contribuir para discussões a respeito da igualdade de gênero, aspectos étnico-raciais, condição

social e, possivelmente, abrem caminhos para outros tópicos relacionados às dificuldades enfrentadas pelas mulheres contemporâneas.

As seções *Listening* e *Inside the text* apresentam dois áudios extraídos da apresentação do relatório anual da *Organisation for Economic Co-operation and Development/Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)* (OECD, 2015). A seção *Listening* corresponde ao primeiro áudio da unidade 6, com 35 segundos de duração. O áudio revela um baixo desempenho em matemática, leitura e ciência, uma vez que os meninos são mais habilidosos em exatas, dedicam pouco tempo à leitura e aos estudos, além de gastarem excesso de tempo com jogos de videogame.

Em contrapartida, as meninas apresentam maior habilidade para a leitura e menor capacidade para o pensamento científico, além de apresentarem dificuldades para expressar seus conhecimentos matemáticos. As atividades subsequentes procuram compreender se o aluno consegue identificar o objetivo do áudio.

Em seguida, apresenta-se o segundo áudio na unidade 6, *track 7*, com 43 segundos. Apesar de se referir à OECD (2015), não é possível determinar a nacionalidade da falante nos *tracks 6 e 7* utilizados na unidade 6. O áudio demonstra que os pais e professores podem auxiliar os filhos ou alunos a serem habilidosos nos currículos em que apresentam baixos desempenhos. Sugere-se aos pais que adotem medidas de controle do tempo destinado aos jogos, distribuam livros e incentivem os filhos a terem mais confiança para alcançarem êxito profissional no futuro.

Em *Texts in dialogue*, o gênero informe é bastante evidente nas apresentações de dois gráficos que mostram o desempenho educacional presente na pesquisa de igualdade de gênero na educação. Os gráficos são da *World Economic Forum/Fórum Econômico Mundial* e da Unesco na Austrália. Outro trecho da OECD (2009), publicado em Paris, apresenta a gramática *Comparative and superlative forms of irregular adjectives*, que está contextualizada com o *modal verb can*, o tema educacional trazido pela OECD (2015) e com o tema da unidade.

A pesquisa da OECD (2015) destaca a desigualdade de gênero na educação no Brasil, enfatizando a importância da proficiência em leitura para o desempenho acadêmico. No contexto brasileiro, observa-se que os meninos tendem a se dedicar mais ao entretenimento digital, enquanto as meninas se dedicam mais à leitura. No entanto, a pesquisa sugere que fatores como confiança, estímulo, oportunidade, contexto socioeconômico e suporte são cruciais para a aquisição de conhecimento escolar, independentemente do gênero.

Em países economicamente bem-sucedidos, como Hong Kong-China, Xangai-China, Singapura e Taiwan, a diferença de desempenho entre os gêneros é mínima, sugerindo que a

qualidade educacional está correlacionada à economia do país. Compreendemos que isso implica que a aptidão não tem gênero.

Em minha experiência docente, propor discutir equidade de gênero é, geralmente, um tema difícil de ser discutido, uma vez que os alunos estão envolvidos com o feminismo, conhecido nas redes sociais por *stories* e *shorts videos* com argumentos de efeitos e descontextualizados. Além da falta de compreensão, muitas pessoas se juntam para defender suas ideias, o que pode causar brigas difíceis de resolver. No entanto, a oportunidade para praticar o respeito e a civilidade pelo ILF deve ser apresentada até mesmo quando surgem os desentendimentos. Por fim, a cidadania e o ILF seguem um desenvolvimento em conjunto.

4.2.4 Síntese analítica dos gêneros escritos e orais com o inglês como língua franca

Após uma análise aprofundada dos gêneros escritos e orais utilizados pelo ILF, podemos concluir que o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no livro Moderna Plus têm uma relativa capacidade de promover a função social do idioma, incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia do aluno. É importante salientar que, para promover a função social, o professor deve estar preparado para lidar com os gêneros escritos e orais presentes na obra.

É perceptível que, embora a obra em si traga orientações em tom sugestivo para o professor alcançar bons resultados no ensino, ela requer uma vasta formação que deve ser constantemente atualizada. O professor deve incentivar o desenvolvimento autônomo e o pensamento crítico em relação às diversidades existentes em uma sala de aula heterogênea. Essa atitude demonstra muita atenção e cuidado com o progresso das atividades segundo as temáticas propostas, especialmente com os gêneros que proporcionam muitas argumentações, discussões e debates ideológicos, sociais e políticos, por exemplo.

Os gêneros orais analisados nas unidades não demonstram uma preocupação com o ensino do ILF, uma vez que a maioria das fontes referenciais é dos Estados Unidos e da Inglaterra. Além disso, descobrir que a maioria das referências é oriunda desses países exigiu uma pesquisa minuciosa, pois nem todas estavam claras na obra. ILF é o conjunto de marcas linguísticas acrescentadas por costumes, culturas, sotaques e alterações ao inglês para permitir a comunicação entre pessoas de nacionalidades e línguas diferentes.

Dessa forma, considerando as marcas linguísticas perceptíveis nas três unidades pares dedicadas ao *speaking*/fala, apenas a unidade 4, que trata sobre estudantes da Nigéria, apresenta uma variedade linguística. A LI nessa obra permanece atrelada ao colonialismo, ao

imperialismo e ao inglês padrão, que Bernat (2020), Jenkins (2015), Alves e Siqueira (2020) e Rosa (2021) criticam por negligenciar os diferentes usuários de inglês em todo o mundo.

As propostas de cada unidade contribuem para o desenvolvimento da cidadania global dos estudantes, apesar de alguns temas e gêneros serem mais relevantes em circunstâncias diferentes. No entanto, é importante salientar que os temas relacionados às questões raciais, às mulheres e ao meio ambiente são capazes de desenvolver a cidadania global nos estudantes, uma vez que são temas de grande relevância no mundo.

Se voltarmos ao início desta seção, a obra não é capaz de promover o aprendizado, a cidadania, tampouco o ILF, sem um professor que esteja preparado para conduzir o ensino e gerar conhecimento. Portanto, é de suma importância que o professor se envolva em formações continuadas e contínuas de qualidade que proporcione a troca de resultados, discussão de estratégias de abordagens para o ensino e criatividade em prol do ensino escolar.

Nesse ponto, Stefani (2019), Santana e Kupske (2020), Araújo (2020), Todeschini (2020) e Sataka (2020) concordam que as formações continuadas e contínuas devem ser uma realidade após a graduação. Essas capacitações devem abranger também a escolha de livros didáticos adequados ao público em questão, garantindo um ensino de excelência e mantendo tanto o professor quanto os estudantes motivados durante o processo de ensino e aprendizagem. Stefani (2019) afirma que, para mantermos o interesse em aprender e ensinar, precisamos compreender o que aprendemos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do estudo foi analisar criticamente o LDLI Moderna Plus (Almeida, 2020), em especial os gêneros propostos nas unidades do material, a fim de verificar a sua contribuição para a formação linguística dos jovens, com vistas à cidadania global.

Para alcançar nossos objetivos, usamos documentos oficiais, como a BNCC (Brasil, 2018), o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o Referencial Curricular de Rondônia (RCRO, 2022), o Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia (RCEMRO, 2021) e estudos sobre livros didáticos de inglês. Ao discutirmos a BNCC (Brasil, 2018), procuramos compreender as orientações e normas para o ensino de inglês como ILF, desenvolvendo autonomia e cidadania mundial para responder ao mundo globalizado, que, devido à era digital, requer uma grande flexibilidade docente. Além disso, é perceptível que o documento não é um currículo pronto, como apresentou Martins (2016).

Ao discutir o PNLD, buscamos compreender como se dá a escolha e aplicabilidade do LDLI conforme as contribuições de Silva, Parreiras e Fernandes (2015), Martins (2016), Albuquerque e Ferreira (2019) e Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021). Os autores sugerem a necessidade de se debater sobre a viabilidade de elaborar LDs que contemplem e valorizem as necessidades regionais, de modo a produzir conhecimentos alinhados às práticas regionais. Dessa forma, por mais que sejam feitas análises de LDs por equipes do MEC, dificilmente haverá uma contemplação geral de ensino que atenda às diferentes regiões brasileiras.

Em relação às discussões sobre os referenciais, o RCRO (2022) e o RCEMRO (2021), especialmente em inglês, sustentam que o ensino de inglês deve ser baseado em conceitos de ILF, o que permitirá que o aluno tenha uma interação comunicativa eficiente nos meios sociais, culturais, econômicos e tecnológicos existentes no mundo. As referências também indicam que, por meio do ensino de ILF, os estudantes são capazes de desenvolver atitudes cidadãs, democráticas e autônomas tanto no ambiente físico quanto digital.

Nas discussões sobre língua franca e cidadania, utilizamos pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior. Usamos os teóricos Jenkins, Cogo e Dewey (2011), Jordão (2014), BNCC (Brasil, 2018), Aniecevski e Passoni (2021) e Rosa (2021), que debateram e concordaram sobre a necessidade de uma conceituação de ILF para o uso comunicativo entre não nativos, o que enriquece a comunicação pelos diferentes costumes, culturas e traços próprios.

De acordo com Bernat (2008), Jenkins (2015), Alves e Siqueira (2020), Rosa (2021) e Marson (2021), a presença de traços coloniais ainda é uma característica presente nas aulas de LI em todo o mundo. Os autores sustentam que o inglês dos modelos americanos e britânicos é inflexível, ignorando as mudanças provocadas pelas interações comunicativas no mundo em inglês por não nativos, inclusive considerando o ILF como um segundo nível da língua.

Como apontado por Gimenez (2008), Jiménez (2008), Tarasheva (2008), Silva (2018), Santana e Kupske (2020) e Almeida (2020), a cidadania mundial é expressa pelas ações que as pessoas desenvolvem no mundo real, observando o progresso da cidadania nas diferentes sociedades existentes.

Bezerra (2017, 2020), Santos e Milani (2019) concordam em afirmar que os gêneros discursivos se concentram no contexto social e na interação que dá origem ao discurso. Enquanto isso, os gêneros textuais se concentram mais na estrutura e na forma do texto. Com base em Di Fanti (2003), Bezerra (2017, 2020), Santos e Milani (2019), Paes Barreto (2023), dialogismo é a relação complexa e dinâmica da interação comunicativa que gera sentido e significado, fluidez para continuar o diálogo entre os interlocutores.

Na conclusão da análise da obra, Almeida (2020) acredita que os textos e as atividades propostas sejam capazes de desenvolver uma reflexão crítica, criativa e fundamentada nos temas apresentados, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania e da convivência social. No entanto, as análises das unidades 1 a 6, sugeridas para serem usadas no primeiro ano do EM pelo autor da obra, contribuem de forma razoável para o desenvolvimento da cidadania global dos jovens contemporâneos.

A obra aborda de forma superficial todos os gêneros analisados, apesar de todos eles serem relevantes, com exceção do gênero *note*/bilhete. É perceptível que, para desenvolver a cidadania atrelada ao ensino de línguas, todos os gêneros devem ser considerados relevantes e trabalhados com maior intensidade para criar interação. No entanto, devem ser discutidos na escola, uma vez que podem ser usados de diversas maneiras e contextos, o que pode gerar argumentos e discussões para enriquecer as aulas, além de desenvolver o pensamento crítico e criativo.

Assim, o ensino de ILF segue pouco valorizado na prática, prevalecendo o LI padronizado de grandes potências mundiais, ou seja, ainda sujeito às influências coloniais. Esta dissertação, por fim, contribuiu para meu desenvolvimento crítico e docente, o que poderá ser repassado a outros professores de inglês para podermos atingir a qualidade no ensino de inglês.

Por meio desta formação, a escolha e utilização do LDLI se concentrarão na excelência e praticidade de um material didático que incentiva o ensino e o aprendizado, atendendo às demandas dos estudantes que chegam à escola com a intenção de aprender inglês, para poderem utilizá-lo em suas atividades sociais, especialmente nas mídias sociais.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 250-270, abr./jun. 2019.
- ALMEIDA, R. L. T. **Moderna Plus: Inglês**. Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2020.
- ALVES, P. C. R.; SIQUEIRA, D. S. P. A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa. **A Cor das Letras**, v. 21, n. 2, p. 169-181, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/169>. Acesso em: 29 mar. 2023.
- ANIECEVSKI, M.; PASSONI, T. P. O Novo Ensino Médio e a Língua Inglesa: uma análise sobre o ensino de oralidade em um material didático sob a perspectiva do inglês como língua franca. **LínguaTec**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 30-49, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/5355>. Acesso em: 29 mar. 2023.
- ARAÚJO, Laryssa Barros. **O livro didático de língua inglesa e o PNLD: um olhar reflexivo sob o viés da Linguística Aplicada**. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: the case of impostor syndrome' among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. **ELTED**, v. 11, p. 1-8, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265082107_Towards_a_pedagogy_of_empowerm_e_TESOL >. Acesso em: 19 mar. 2023.
- BERTO, Elisangela de Fátima; GREGGIO, Saionara. As potencialidades do gênero podcast no desenvolvimento e aprimoramento da habilidade de compreensão oral na aprendizagem de língua inglesa. **Ilha do Desterro**, v. 74, p. 183-203, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/wCzzbBnyFBykGPtR6qjJyFC/#>. Acesso em 27 set. 2023. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e79454>.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BEZERRA, B. G. Teorias de gênero e perspectivas para o ensino: breve panorama ilustrado. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 58-70, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i2.1382. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1382>. Acesso em: 6 nov. 2023.

BJORKMAN, Beyza. So You Think You Can ELF: English as a Lingua Franca as the Medium of Instruction. **Hermes - Journal of Language and Communication Studies**, Stockholm University, Estocolmo, n. 45, p. 77-96, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9.394/1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Assessoria de Comunicação Social. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bncc-professores#:~:text=%C3%89%20necess%C3%A1rio%20que%20o%20professor,da%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20valores%20democr%C3%A1ticos>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Programas do Livro: histórico. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático, PNLD**: Guia de Livros Didáticos. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2022/guia-pnld-2022>. Acesso em: 23 out. 2022.

BRAWERMAN-ALBINI, A.; DA LUZ, A. P. M. O que os pais esperam sobre o aprendizado de inglês dos seus filhos?. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 11, p. 11948, 23 dez. 2021.

CAVALCANTE FILHO, U. ; TORGA, V. L. M. Língua, discurso, texto, dialogismo e sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos, Vitória – ES.. 18 A 21 de outubro de 2011.

COPATTI, C.; ANDREIS, M. A.; ZUANAZZI, C. C. Olhares ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático: relações entre estado, mercado editorial e os livros didáticos na escola. **Perspectivas em Políticas Públicas**, [S. l.], v. 14, n. 27, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/5795>. Acesso em: 14 fev. 2023.

CORREIA, Darcísio. **A construção da cidadania**: reflexões histórico-políticas. 2. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2000.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada [online]**, v. 32, n. 1, p. 45-74, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-44504428105967036>. Acesso em: 16 nov. 2022.

DAVIS, G. P. **Creating Global Citizens**: Exploring Internationalization at HBCUs. American Council on Education. One Dupont Circle. Washington, 2014, p. 1-36. Disponível em: <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/83974>. Acesso: 25 set. 2023.

DÉA, Carolina Marques. **Global English**: análise da representação do falante de Inglês como Língua Franca em um material didático. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2018.

DE ARAUJO, Crisfiane Marques; NANTES, Eliza Adriana Sheuer. A escrita autoral e o desenvolvimento da cidadania nas aulas de português e espanhol: um relato de experiência sobre a produção do gênero discursivo bilhete em diferentes suportes. **Comissão Científica**, p. 186-196, 2021.

DE CARVALHAES PINHEIRO, A.; PAREDES SILVA, V.; ABREU GOMES, C. Conhecimento linguístico e gêneros discursivos digitais: correlações possíveis a partir de fenômenos variáveis em interações por chat. **Diacrítica**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 300-316, 2022. DOI: 10.21814/diacritica.4821. Disponível em: <https://revistas.uminho.pt/index.php/diacritica/article/view/4821>. Acesso em: 28 set. 2023.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIAS, P. F.; SILVA, L. “I’m gonna leave you with the backlash blues”: uma análise acerca da concepção do ensino de língua inglesa na base nacional comum curricular sob o viés da pedagogia crítica. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 18, p. 137-157, mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44910/31733>. Acesso em: 13 fev. 2023.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. **International Multilingual Research Journal**, v. 4, n. 1, p. 20-30, 2010.

GARCIA, Andres Felipe Torres. **English for Global Citizens?** Non-native English teachers’ perspectives on teaching English as a Lingua Franca in a bilingual school in Cali. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação e TEFL) - Universidade de Cali, Colômbia, 2018. Disponível em: https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/84574/1/T01661.pdf. Acesso em: 24 set. 2023.

GIMENZES, T. Global citizenship and critical awareness of discourse. In: GIMENEZ, T.; SHEEHAN, S. (Org.). **Global citizenship in the English language classroom**. York: British Council: United Kingdom, 2005. p. 48-53. Disponível em: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_GlobalCitizenv2.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Brasília, DF: IBGE, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). População. Brasília, DF: IBGE, 2022. Disponível em https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em: 18 set. 2023.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **De Gruyter**, n. 2, p. 49-85, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280945932_Repositioning_English_and_multilingualism_in_English_as_a_Lingua_Franca. Acesso em: 24 set. 2023.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of Developments in Research into English as a Lingua Franca. **Language Teaching**, Cambridge, v. 44, n. 3, p. 281-315, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/231790573_Review_of_developments_in_research_into_English_as_a_Lingua_Franca. Acesso em: 24 set. 2023.

JIMÉNEZ, E. R. Exploring citizenship education at the university level in Colombia. In: GIMENEZ, T.; SHEEHAN, S. (Org.). **Global citizenship in the English language classroom**. New York: British Council: United Kingdom, 2005. p. 29-34. Disponível em: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_GlobalCitizenv2.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

JORDÃO, M, C. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? EAL – ELF – ELF – EGL: Same Difference? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VBC45fDYvxV5BXwvmLVDh4m/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2021.

LIMA, Mário Luís da Silva; SOUZA, Robson Batista de. Análises de coleções de livros didáticos de matemática aprovados no PNLD 2018. **CONEDU: IV Congresso Nacional de Educação**, Paraíba, 2019. Disponível em https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID14228_26092019133504.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

MANGABEIRA, Andréa Burgos de Azevedo; COSTA, Éverton Vargas da; SIMÕES, Luciene Juliano. O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 293-307, jun. 2011.

MARSON, M. Z. Ensino de língua inglesa no Brasil e decolonialidade: uma possível discussão com base na BNCC. **Revista de Estudos em Educação**, p. 8-22, 21 abr. 2021.

Disponível em: <https://www.praxia.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11455/8300>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MARTINS, Gabriela Schmitt Prym. **A língua sob uma perspectiva enunciativa: seu estudo em atividades no livro didático**. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pós-Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2016.

MODESTO, L.; SANTANA, S. **Inglês: novas práticas para o ensino médio**. Livro de Formação Continuada. São Paulo. Editora do Brasil, 2020.

OECD/OCDE. **Gender Equality in Education/Igualdade de gênero na Educação**. March 5, 2015. Disponível em: [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20\(por\).pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20(por).pdf). Acesso em: 17 set. 2023.

PAES BARRETO, F. Diálogo e dialogismo. **Revista Ágora Filosófica**, [S.l.], v. 23, n. 2, p. 5-20, 2023. Disponível em: <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/agora/article/view/2343>. Acesso em: 5 nov. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, C. E. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Ed. da Feevale, 2013.

RONDÔNIA. Portaria n. 3037, de 31 de março de 2022. Implanta as matrizes curriculares unificadas do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**, Porto Velho, RO, n. 59, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/PORTARIA-N.-3037-2022-Implanta-Matrizes-Curriculares-Unificadas-do-Novo-Ensino-Medio-Escolas-Publicas-Estaduais.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.

RONDÔNIA. **Referencial Curricular de Rondônia (RCRO): Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais**. Porto Velho, RO: SEDUC/RO, 2022. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/PORTARIA-N.-3037-2022-Implanta-Matrizes-Curriculares-Unificadas-do-Novo-Ensino-Medio-Escolas-Publicas-Estaduais.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2022.

RONDÔNIA. **Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia (RCEMRO)**. Porto Velho, RO: SEDUC/RO, 2021. Disponível em: https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/RCEM-RO-Revisado-Comissao-NEM-com-capa_compressed.pdf. Acesso em: 6 out. 2022.

ROSA, Gabriela da Costa. **Inglês como Língua Franca sob um olhar crítico e decolonial**. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2021.

SANTANA, J. S.; KUPSKE, F. F. De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos in-between: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 146-171, 5 out. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73397/41880>. Acesso em: 20 set. 2022.

SANTOS, Iane da Silva. **A análise da BNCC de língua inglesa: multiletramentos**. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

SANTOS, Leandra Seganfredo; DE MELO MILANI, Sirlei. Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta] teóricas e conceituais. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 12, n. 29, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/norteamentos/article/download/7467/6763>. Acesso em: 6 nov. 2023.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira. Educar para a cidadania: o que diz a legislação brasileira? **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 10, 2018. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2018/10/Otavio-Henrique-EDUCAR-PARA-A-CIDADANIA.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SILVA, R. C.; PARREIRAS, V. A.; FERNANDES, G. G. M. Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar as análises. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 355-377, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15286/9474>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SOARES, Vanessa de Souza. **Ensino de inglês como língua adicional associado ao gênero canção**: uma proposta de material didático contemplando os gêneros musicais Jazz e Folk. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/115671>. Acesso em: 27 set. 2023.

STEFANI, Viviane Cristina Garcia de. Formação continuada de professores de línguas estrangeiras da rede pública: contribuições do cinema e da Teoria da Atividade. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 156-178, abr. 2019. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/8404>. Acesso em: 17 nov. 2022.

TARASHEDA, E. Integrating citizen education into English language courses for university students. In: GIMENEZ, T.; SHEEHAN, S. (Org.). **Global citizenship in the English language classroom**. York: British Council: United Kingdom, 2005. p. 6-12. Disponível em: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_GlobalCitizen2.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

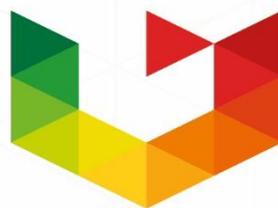
TODESCHINI, Isabella. **Interculturalidade e o inglês como língua franca**: considerações sobre o livro didático de língua inglesa. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2020.

TORRES, Ton. O significado dos memes. **Ciência Culto**, São Paulo, v. 3, p. 60-61, set. 2016. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252016000300018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 set. 2023.

DECLARAÇÃO

Declaro que orientei e executei este projeto.

Profa. Luciane Sturm



UPF
UNIVERSIDADE
DE PASSO FUNDO

UPF Campus I - BR 285, São José
Passo Fundo - RS - CEP: 99052-900
(54) 3316 7000 - www.upf.br