

**WORLD ENGLISHES E HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA NAS
ATIVIDADES DE LISTENING DO LIVRO DIDÁTICO CIRCLES 3 SOB A
PERSPECTIVA DIALÓGICA DO DISCURSO**

**WORLD ENGLISHES AND LANGUAGE HETEROGENEITY ON THE
LISTENING COMPREHENSION ACTIVITIES OF THE ENGLISH TEXTBOOK
CIRCLES 3 UNDER A DIALOGIC DISCOURSE PERSPECTIVE**

Bruna Lopes DUGNANI¹

Gabriel Silva e SOUSA²

RESUMO: Este artigo retoma parte dos resultados obtidos no trabalho de conclusão de curso (SOUSA, 2019). Nesta retomada, analisamos e refletimos sobre como as atividades de *listening* (compreensão oral) propostas na unidade 6, *Immigration: push and pull factors*, do livro didático de língua inglesa do 3º ano do Ensino Médio, *Circles 3*, materializam as concepções de heterogeneidade linguística e *World Englishes*. Foram adotados os seguintes critérios de escolha do *corpus*: uma obra de língua inglesa destinada para o Ensino Médio que fosse avaliada e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; e um capítulo cujo o assunto tratado possibilitasse de modo mais evidente a manifestação e discussão sobre heterogeneidade linguística e *World Englishes*. Para tanto, adotamos como base teórico-metodológica a análise dialógica do discurso e recorremos aos estudos de Kachru (1985), Rajagopalan (2005) e Leffa (2016) no que tange aos conceitos anteriormente citados e sua relação com o ensino e o lugar da língua inglesa no mundo. Ao seguirmos a perspectiva bakhtiniana neste artigo, consideramos nosso objeto em sua relação com seus contextos de produção, circulação e recepção e, por isso, discorremos sobre os estudos relativos ao ensino e aprendizagem de língua inglesa; as Orientações Curriculares para Ensino Médio (OCEM); o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a avaliação da coleção *Circles*. Para a abordagem do *corpus* seguimos os procedimentos bakhtinianos de descrição, análise e interpretação. Concluímos que as atividades são desenvolvidas e embasadas, linguisticamente, em contextos e realidades socioculturais heterogêneas, mas não ocorre reflexão prática sobre estes nos exercícios, sendo apresentados apenas de maneira expositiva na temática proposta pela unidade.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Dialógica do Discurso; *World Englishes*; Heterogeneidade linguística; Livro didático *Circles 3*; Formação cidadã no ensino de língua inglesa.

ABSTRACT: This article revisits part of the results reached on the final term paper (SOUSA, 2019). We aim here to analyze and reflect on how the listening comprehension activities proposed in unit 6, *Immigration: push and pull factors*, from the textbook *Circles 3* English, written for use in the Brazilian third year of high school, express the concepts of language

¹ Profa. Dra. da UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Serra Talhada - PE - Brasil. blopesdugnani@gmail.com.

² Graduado em Letras pela UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Serra Talhada - PE - Brasil. gabrielsousa3450@gmail.com.

heterogeneity and World Englishes. We adopted the following criteria for the *corpus* selection: An English textbook intended for high school, which was evaluated and approved by Programa Nacional do Livro Didático – PNLD [Brazilian Textbook Program] (2016); And, a unit that presented a subject that could enable in an evident way the emergence and discussion about language heterogeneity and World Englishes. In order to fulfill our goal, we follow theoretically and methodologically the Dialogic Discourse Analysis. We also rely on the works of Kachru (1985), Rajagopalan (2005) and Leffa (2016) in what regards the concepts previously mentioned and their relation to teaching and the “place” of English in the World. By conducting this study under a Bakhtinian perspective, we consider our research object in relation to its contexts of production, circulation and reception. For this reason, we present here the studies related to the teaching and learning of English language; Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) [Brazilian Curricular Guidelines for High School]; Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) and the evaluation of the *Circles* textbook collection. For approaching the *corpus*, we follow the Bakhtinian theoretical procedures of description, analysis and interpretation. To conclude, we can affirm that the activities are developed and based, linguistically, in heterogeneous sociocultural contexts and their realities, but there is no practical reflection on these concepts in the exercises, which only introduce them descriptively through the topic proposed by the unit analyzed.

KEYWORDS: Dialogic Discourse Analysis; World Englishes; Language heterogeneity; English Textbook *Circles 3*; Critical citizenship education in English language teaching.

Introdução

Neste artigo, retomamos parte dos resultados obtidos em nosso trabalho de conclusão de curso (SOUSA, 2019), cujo objetivo foi analisar e refletir sobre como as atividades de *listening* (compreensão oral) propostas no livro didático de língua inglesa do 3º ano do Ensino Médio, *Circles 3*, materializavam as concepções de heterogeneidade linguística e *World Englishes*. Nosso estudo se justifica devido a importância da discussão destes conceitos diante da realidade globalizada do inglês e suas consequências para o ensino e aprendizagem do mesmo.

Para esta retomada, selecionamos como recorte a seção *Listening* da unidade 6 do livro didático *Circles 3* e adotamos do ponto de vista teórico-metodológico a Análise Dialógica do Discurso. Destacamos que esse recorte foi escolhido devido ao capítulo tratar sobre fatores linguísticos no processo de imigração, assunto que possibilita de modo mais evidente a manifestação e discussão sobre heterogeneidade linguística e *World Englishes*, o que inclusive é indiciado por seu título, *Immigration: push and pull factors*². A adoção teórico-metodológica vinculada ao pensamento bakhtiniano proporcionou maior rigor ao estudo aqui apresentado.

² Ponderamos que, a fim de não antecipar uma interpretação ao traduzir os enunciados analisados, o que significaria uma incoerência teórico-metodológica com a perspectiva bakhtiniana, estamos mantendo no corpo do texto o original em língua inglesa. Esclarecemos ainda que para proporcionar maior entendimento dos leitores e adequação a ABNT, inserimos as traduções em nota de rodapé. Dito isto, o título do capítulo em português seria “Imigração: fatores de atração e repulsão”.

De acordo com Brait (2008), a concepção bakhtiniana de linguagem leva em conta as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para o extralinguístico³. Portanto, o trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos – em nosso caso a seção *Listening* da unidade 6 do livro didático *Circles 3* – se dá, segundo o quadro teórico escolhido, mediante a consideração dos contextos de produção, circulação e recepção desses, o que realizamos na seção seguinte.

Além disso, no que tange a abordagem do recorte analisado neste artigo, esclarecemos que seguimos a metodologia bakhtiniana de descrever, analisar e interpretar, conforme poderá ser observado, especialmente, nas seções 2 e 3. Isto porque, a

[...] ADD envolve, para dar conta dos dois componentes considerados – a língua e a enunciação –, os seguintes passos: **descrever** o objeto concreto em termos de sua materialidade linguística e de suas características enunciativas; **analisar** as relações estabelecidas entre esses dois planos, o da língua (nível micro) e o da enunciação (nível macro); e, por fim, **interpretar** que sentidos cria a junção contextual da materialidade e do ato enunciativo (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1092).

Os contextos de produção, recepção e circulação do livro didático *Circles*

Considerarmos a seção *Listening*, da unidade 6, do livro didático *Circles 3*, como um enunciado concreto, em conformidade com a perspectiva bakhtiniana (refletimos aqui especialmente Bakhtin, 2010). Isso significa entendermos que o conjunto de signos coerentemente organizados que o formam não produzem sentido por si só e precisam ser compreendidos dentro de uma cadeia enunciativa e no âmbito de seus contextos de produção, circulação e recepção. Aliás, a coerência e o sentido produzidos pelos enunciados residem justamente em sua relação com essa cadeia, incluindo os seus contextos.

Assim, para promovermos uma análise bakhtiniana adequada ao nosso objetivo e objeto de estudo (analisar e refletir como se dá a materialização dos conceitos de *heterogeneidade linguística e World Englishes* na seção *Listening*, da unidade 6 do livro didático *Circles 3*, a qual integra a coleção de livros didáticos de língua inglesa *Circles*, destinada ao Ensino Médio brasileiro, produzida pela FTD e aprovada no Programa Nacional do Livro Didático/PNLD de 2016), refletimos nesta seção justamente sobre os contextos de produção, circulação e recepção da obra, a fim de reestabelecer a cadeia enunciativa em que está inserido o *corpus* deste artigo. Para tanto, discorreremos sobre: 1) os estudos referentes ao ensino e aprendizagem de língua

³ Observamos que compreendemos extralinguístico como parte da enunciação, “*como a parte integral necessária de sua composição semântica*. Portanto, uma enunciação da vida real, enquanto um todo pleno de sentido, se compõe em duas partes: 1) de uma parte realizada verbalmente e 2) do subentendido. É por isso que se pode comparar uma enunciação da vida real com um ‘entimema’”. (VOLOCHÍNOV, 2013, p.79, grifos do autor).

inglesa; 2) as Orientações Curriculares para Ensino Médio (OCEM), documento federal oficial em vigor até a publicação da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM); e, 3) o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a avaliação da coleção *Circles*. Salientamos que, nas reflexões desta seção, enfocamos especialmente os conceitos de *heterogeneidade linguística* e *World Englishes*, os quais são fundamentais para o estudo que apresentamos, além de serem também enunciados nas OCEM, aparecerem na fundamentação teórica do Manual do Professor da coleção e serem destacados no Guia do PNLD na parte destinada a abordar a avaliação de *Circles*. Ou seja, seguimos a postura dialógica de escuta do *corpus* para a seleção dos conceitos a serem estudados.

Ensino e aprendizagem de língua inglesa: um atual olhar para a heterogeneidade linguística e *World Englishes*

Ao atentarmos sobre as práticas e as metodologias docentes na educação, notamos que a forma que o indivíduo “entende” ou “conceitua” a língua a ser ensinada ou aprendida atua de forma direta no modo como a ponte entre linguagem e sociedade é construída. Sendo assim, a concepção externada pelo professor é concretizada diretamente na forma como este desempenha o papel de facilitador no processo de aprendizagem dentro da sala de aula. Por isso é essencial pensarmos sobre as concepções do inglês e suas implicações para o ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua inglesa se referiam ao inglês como linguagem estrangeira (doravante LE), assumindo bases teórico-metodológicas que visavam a importância da língua no mundo. Mas, ao trazer para a sala de aula esta discussão acerca da LE, pontos a serem problematizados surgiram. Apesar do documento discutir conceitos como cidadania e inclusão, a visão de língua como “estrangeira”, em outras palavras “do outro”, apresenta cargas semânticas que se contradizem em alguns aspectos com o ideal de formação cidadã e identidade linguística presentes *a posteriori* nas OCEM.

Ao pensar no inglês como LE, relacionamos a visão de proficiência linguística do estudante a do “estrangeiro” em questão, neste caso, o falante nativo do inglês. Todavia, a ideia de “nativo” traz consigo problemáticas de conceituação e de prática linguística. Primeiramente, pelo fato da ideia desse “nativo” ser geralmente ligada ao ideal americano ou britânico, subtraindo qualquer relação da língua com as diversas variantes linguísticas existentes no mundo. Jenkins (2009, p.14) afirma que os ideais do inglês como LE “[...] prescrevem aos aprendizes o inglês dos falantes nativos, com as pronúncias do RP [Received Pronunciation] ou do GA [General American]”. Pronúncias estas que são de países economicamente poderosos e

Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas, Serra Talhada, n. 7, vol. 2: 139-162, Jul/Dez. 2020

que exercem influências culturais, econômicas e sociais nos outros. Neste caso, o objetivo da aprendizagem de línguas seria o de se aproximar ao máximo possível deste falante nativo e, conseqüentemente, da sua cultura e costumes.

Da mesma forma, ao alimentar este inglês nativo ideal, é assumida uma postura de inferioridade dos falantes não-nativos, impondo sobre estes um nível de proficiência muito distante de ser atingido, tendo em vista também que os próprios falantes maternos da língua inglesa possuem, em sua estrutura linguística, variantes próprias e adaptações a diferentes contextos de fala, algo que não é tão fortemente acentuado no ensino de LE. Isto porque o alvo passa a ser um grupo específico que, na maioria das vezes, é privilegiado em seus aspectos linguísticos e fonológicos, os tidos como “representantes” destes países imperialistas da língua. Neste caso, países como Estados Unidos e Inglaterra são alvos dessa representação, ignorando também países próximos a esses que da mesma forma possuem variedades, mas que não estão diretamente ligadas às sociedades “privilegiadas” (linguisticamente falando). Sobre o ensino de LE e o ideal de competência linguística pautado nos falantes nativos, Jordão (2014, p. 8) aponta que

o termo ILE remete a um contexto de submissão aos nativos e aceitação da autoridade que eles supostamente teriam sobre a língua, com todas as implicações dessa percepção para os aprendizes de ILE, especialmente em termos de admiração e reprodução da cultura ligada aos países centrais que dariam origem ao ILE (...).

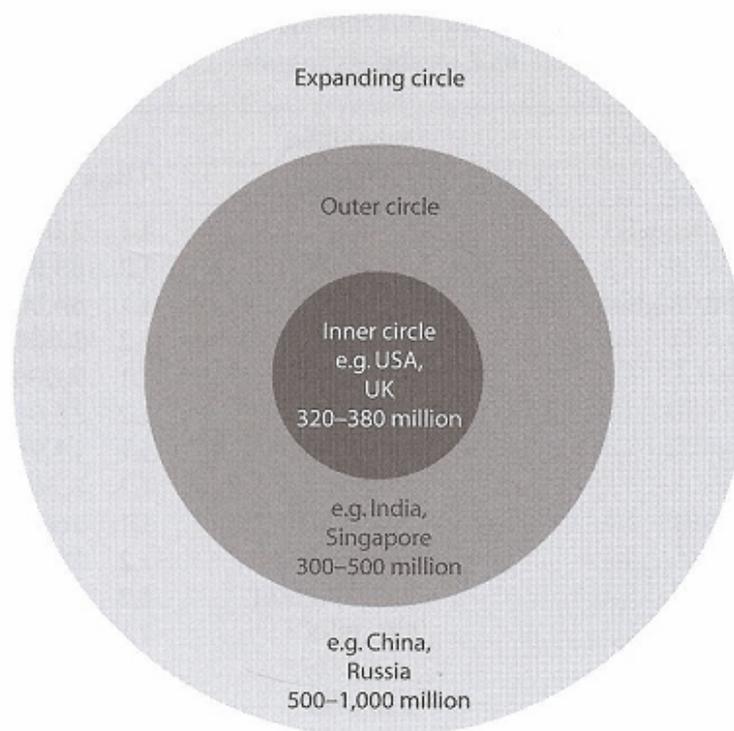
Esta “submissão” se refere principalmente ao padrão imposto por estes países e por aqueles que assumem uma postura de estrangeirismo no ensino, pois, como citado anteriormente, este ideal padronizado também sofre variações dentro de seus espaços geográficos e culturais. Como exemplo, temos a “não aceitação” ou “não padronização” de variantes como *African American Vernacular English* ou *Black English*. Uma variação do inglês norte americano que traz consigo vertentes africanas e culturais do povo negro nativo americano. Apesar de ser uma das variantes do inglês que integra o contexto de formação do seu país em aspectos culturais e linguísticos, não se atribui a essa variante o prestígio da língua do padrão aceito e pré-estabelecido por grupos sociais específicos, que não conferem o mesmo *status* de importância para outras vertentes da língua.

Podemos notar, então, que o termo LE ainda deixa lacunas a serem problematizadas na questão do ensino e aprendizagem de línguas, tendo em vista que os documentos oficiais e a demanda social em relação a competência linguística dos estudantes de língua exigem uma relação mais profunda e reflexiva entre língua, cultura, cidadania e identidade. Principalmente se pensarmos que, no processo de globalização emergente no mundo, as fronteiras que separam

nativos de não-nativos se estreitam e o ideal de proficiência linguística passa a ser reestruturado em face da demanda social do inglês em aspectos culturais, comunicativos e tecnológicos. Nesse sentido, Rajagopalan (2005, p. 135) afirma que “a língua inglesa se encontra profundamente estabelecida como a língua-padrão do mundo, como parte intrínseca da revolução global das comunicações”.

O inglês tem se decentralizado a cada dia destes países tidos como “produtores e mantenedores” da língua e tem alcançado diferentes culturas e variedades a níveis globais. Demandando, assim, estudos e pesquisas relacionadas aos falantes do inglês como segunda língua, língua oficial ou língua adicional ao redor do mundo. Sobre estes estudos, vale ressaltar o trabalho do linguista Braj Kachru, o qual propôs a análise e organização da língua inglesa em um esquema chamado de *círculos concêntricos* (KACHRU, 1985), para exemplificar o *status* do inglês como língua global. Observar este esquema nos ajuda a entender o alcance do inglês globalmente e o lugar dos nativos e não-nativos como usuários da língua.

Figura 1 - Esquema dos três círculos concêntricos propostos por Braj Kachru, 1985.



Fonte: (Apud CRYSTAL, 2003, p.61)

O círculo interior (*inner circle*) destaca os países em que o inglês é a primeira língua (Estados Unidos, Nova Zelândia, Inglaterra, Irlanda, Canadá, Austrália). O círculo externo

(*outer circle*) ou estendido (*extended circle*) corresponde aos países em que a língua inglesa assume um papel importante como segunda língua (Singapura, Índia, Filipinas). E o círculo em expansão (*expanding circle*) se refere às nações que reconhecem o inglês como língua internacional/global, mas que muitas vezes assumem o ensino da língua como estrangeira, sem um *status* administrativo (CRYSTAL, 2003).

Ao analisarmos o círculo proposto pelo autor, podemos notar que o universo de falantes “não-nativos” da língua inglesa ultrapassa em número o lugar dos falantes “nativos”, permitindo que façamos levantamentos e reflexões a respeito desta realidade. Em face dessa mudança de estigma da língua no mundo, visto que o modelo nativo não exerce controle da produção e prática linguística, é importante discutir “quem” seria o responsável pelo domínio da mesma. Como consequência desta descentralização do poderio americano e/ou britânico do inglês, novas terminologias para se referir ao inglês são utilizadas, uma delas é a do inglês como língua internacional (doravante ILI).

A tecnologia e a necessidade da comunicação demandaram da língua inglesa o *status* de internacional dentro e fora das instituições de ensino, abrindo as portas antes fechadas pela centralização da língua em países específicos. Para Kumaravadivelu (2006), o ponto central da situação atual da globalização é a comunicação eletrônica, especificamente por meio da *internet*, pois ela se tornou “o motor principal que está dirigindo os imperativos da economia, assim como as identidades culturais e linguísticas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131). Sendo assim, entendemos que a demanda comunicativa e linguística do mundo tem como seu elemento catalizador a tecnologia e a necessidade de interagir com diferentes contextos e culturas. A partir destas interações, trocas de conhecimentos e práticas linguísticas são efetuadas, tornando a língua elemento imprescindível da efetuação destas relações pessoais e sociais. Na escola, esta realidade deve ser levada em consideração, visto que o propósito dos documentos oficiais é preparar o estudante para a conscientização cidadã e a preparação para efetuar a comunicação com sucesso, em um viés pessoal e social.

Dentro da sala de aula, uma vez que a concepção do ILI é adotada e que o falante nativo perde o seu lugar de alvo de proficiência, uma série de reflexões devem ser levantadas, uma delas é o ensino de pronúncia e como ela ocorre, bem como as metodologias utilizadas pelos profissionais de língua para efetuar a inteligibilidade e comunicabilidade no inglês.

Como já mencionado nos parágrafos anteriores, é comum notarmos a estima por determinadas variantes no ensino do inglês, isso se dá devido a uma série de fatores que envolvem a valorização da nacionalidade especificamente americana ou britânica como “falantes modelos”, além do fato de serem potências econômicas e produtoras de regras na

Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas, Serra Talhada, n. 7, vol. 2: 139-162, Jul/Dez. 2020

língua. Todavia, esta realidade é confrontada a cada dia, ao analisarmos o contexto geográfico da língua no mundo, bem como a diversidade de usuários do inglês, tendo em vista que os estudos sobre variação e heterogeneidade linguística focam na descentralização hegemônica da língua destes países.

A *inteligibilidade* e *comunicabilidade* são relativas ao processo articulatório e coesivo ao se estabelecer a comunicação utilizando o inglês. Este processo adentra aspectos bem mais complexos quando a linguagem é tratada como internacional, pois o que importa aqui não é seguir padrões específicos, mas atingir a compreensão do que se fala e a clareza em expressar a informação que se pretende passar. Sobre *inteligibilidade* em específico, encontramos duas definições, primeiramente a proposta por Smith e Nelson (1985, p. 334), que a conceituam como “reconhecimento de palavras e elocuições”, isto pensando em um contexto em que a situação da comunicação não é tratada como importante, o que acontece em muitos casos no ensino, nos quais o ambiente em que a comunicação é efetuada e os processos culturais e sociais não são considerados.

A segunda proposta é a de Bamgbose (1998, p. 11) que disserta que a *inteligibilidade* na língua “compreende uma série de fatores tais como reconhecer uma expressão, conhecer o seu significado, e identificar o significado dessa expressão em um contexto sociocultural”. Esta conceituação é mais coerente ao que é proposto pelos documentos oficiais sobre o ensino de língua inglesa pelo fato de dar importância aos contextos de produções. Se discorrermos então sobre a importância de estudar as variações tendo em vista o ensino do inglês como língua internacional, todos os aspectos culturais de expressões e produções passam a ser relevantes para se alcançar a comunicação e compreensão de maneira satisfatória.

Ainda refletindo sobre a descentralização da língua dos países anteriormente citados, notamos que a concepção do inglês em um viés internacional pode provocar mudanças nas relações de poder, uma vez que o “poder” passa a ser dado a todos que estabelecem a comunicação de maneira inteligível na língua e que podem, a partir de suas experiências, culturas e identidades, interagir com diversas plataformas de conhecimentos e pessoas de diferentes lugares e não especificamente dos Estados Unidos ou da Inglaterra, por exemplo.

Diante desse novo cenário, consideramos a possibilidade de falantes maternos do inglês possuírem a necessidade de entender e aprender o inglês que é utilizado como comunicação no mundo (ILI) por diferentes usuários, reforçando assim a ideia de descentralização da língua proposta por Kachru (1985), e a quebra da visão de “língua do nativo”, visto que, a partir desta realidade internacional da língua inglesa, ele é desfocado como alvo linguístico.

Para Seidlhofer (2011, p.7) “pela primeira vez na história, uma língua natural alcança dimensões realmente globais, trafegando por entre continentes, domínios e estratos sociais”. Junto com este tráfego, está o empoderamento daqueles que a dominam e que tem a possibilidade não só de se comunicar com diferentes culturas e conhecimentos, mas de entender e refletir sobre sua posição no mundo, bem como a mudança dela. Esta realidade se torna ainda mais evidente quando concebemos o inglês como língua adicional, pois nessa concepção todos os falantes da língua (independentes de serem nativos ou não) são sujeitos na mesma, dotados de variedades e culturas próprias, assumindo uma identidade linguística ao empregar a língua seja para trabalhar, estudar, acessar diferentes informações ou interagir com diferentes culturas.

Quando compreendemos a língua inglesa como “língua adicional” assumimos uma visão de proximidade do aprendiz entre identidade e linguagem, observando como este se constitui culturalmente e socialmente pela língua, externando seus anseios, objetivos e tradições. Afastando-se, assim, da concepção de “língua do outro”, a qual é tão recorrente no ensino de inglês, que ignora, na maioria das vezes, toda a conjuntura individual do estudante e as relações deste com as variadas formas de interação do “EU” na língua alvo. Da mesma forma, ao tratar a língua inglesa como adicional, respeita-se a realidade de que o aluno tem uma primeira língua, que é dotada de variedades e variantes, cultura e identidade. Portanto, ao aprender outra língua, estas questões não devem ser excluídas, mas atreladas a competência linguística do aprendiz tal como a forma que este expressa suas questões pessoais pela linguagem.

O fato de a língua adicional pressupor no mínimo a existência de outra língua, falada pelo aluno – sobre a qual constrói numa relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito – gera implicações teóricas e práticas. Nesse caso, nenhum desses aspectos desenvolve-se a partir da própria língua, como pode acontecer, por exemplo, com a aquisição da língua materna. A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece (LEFFA, 2016, p. 33).

Sendo assim, a concepção do inglês como adicional considera que o aluno deve partir da reflexão de sua língua materna (que também possui variações) para então compreender em um viés maior a língua estudada, em termos de uso e identidade, como também deve adicionar e relacionar seus conhecimentos já existentes sobre o mundo, cultura e a sociedade com o inglês. Diferente desta perspectiva, a concepção tradicional da língua inglesa (LE) se torna superficial, pelo fato de expor o modelo linguístico do “nativo” como proficiência a ser adquirida, reforçando a ideia de “língua do outro” e causando, assim, distanciamento na relação entre linguagem, cultura, identidade e prática social.

É no bojo dessas discussões, como as datas das referências teóricas aqui citadas evidenciam, que a coleção *Circles* é produzida. Ou seja, tratam-se de enunciados de uma mesma área semântica, a saber, o ensino e aprendizagem de língua inglesa, que fazem parte dos contextos de produção, circulação e recepção da coleção.

Heterogeneidade linguística e *World Englishes* nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)

Levando em consideração que a coleção de livros de língua inglesa *Circles* (produzida pela FTD e destinada para o Ensino Médio brasileiro) foi aprovada no PNLD de 2016, focaremos aqui nas OCEM, documento federal oficial em vigor na época de produção, circulação e recepção da coleção e, portanto, parte de seu contexto.

As OCEM foram criadas em 2006 e buscaram tanto aprofundar as discussões teóricas e práticas dos documentos anteriores (como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM e os PCN+) como propor uma visão social mais engajada no papel da educação na formação cidadã e crítica do aluno.

Como o próprio documento expõe, notou-se a necessidade de esclarecer pontos que deixaram interrogações no perfil dos PCN. Tais esclarecimentos foram acompanhados de indicativos que propunham apresentar ferramentas para a organização do ensino.

A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 8).

O propósito de atender as necessidades das escolas, como visto na citação anterior, desenvolve-se em um aspecto cultural, social e formativo, assumindo uma postura menos prescritiva, diferente dos documentos que as antecederam. Em face disso, as OCEM ressaltam a discussão de alguns conceitos, como o de *interculturalidade*, *multiletramentos* e *heterogeneidade linguística*.

Ao abordar sobre a *interculturalidade*, discorre-se, no documento, sobre os distintos valores sociais e culturais que são atribuídos pela linguagem e comunicação em contextos socioculturais diferentes, além da visão de centralidade e marginalidade das variantes de linguagem por determinados grupos e o respeito a estas diferenças.

No que tange os *Multiletramentos*, disserta-se nas OCEM sobre as novas e complexas habilidades de uso da língua em diferentes situações, por meio visual, digital e etc. Também se

discorre sobre a noção de *Inclusão e cidadania*, observando como as diferenças sociais e comunicativas são aceitas e respeitadas no meio educacional, proporcionando abertura para diferentes variedades linguísticas e culturais, e como o estudo dessas questões afetam a prática social de cada estudante, tornando-os cidadãos críticos e cientes do seu “lugar” no mundo e dos caminhos que podem ser feitos para mudar as posições que ocupam, entendendo, assim, a importância da língua (materna ou adicional) como parte essencial nesse processo.

Por fim, é abordado o conceito de *heterogeneidade linguística*, que se fundamenta no estudo das diversas manifestações de usos da língua, tendo em vista seus aspectos geográficos, culturais, sociais e contextuais, bem como a conscientização dessa diversidade linguística (variantes) como base para a formação crítica e cidadã na língua. Essa concepção de *heterogeneidade*, portanto, é fundamental neste artigo, pois discutir e analisar como a estruturação e as atividades propostas no livro didático dialogam com a vivência social do estudante, e se estas estão alinhadas as OCEM, implica em refletir como se propõe a conscientização do cidadão em formação, fazendo com que este observe que a comunicação vai além da sua comunidade linguística:

É importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes. (BRASIL, 2006, p. 92).

Temos hoje a visão de que a língua também se constitui como expressão cultural que proporciona intercâmbios de conhecimentos diversos, sejam esses *locais*, no tocante a comunidade linguística, como expressões regionais e culturais, ou *globais*, se entendermos também que ela permite a reflexão da nossa posição no mundo e no processo de globalização. Sendo assim, então, essencial a reflexão de como é possível contextualizar as várias facetas da linguagem (tecnológica ou pessoal) ao ensino de inglês. As Orientações Curriculares propõem que as inclusões tecnológicas e culturais sejam desenvolvidas em sala de aula, pois o estudante tem contato diariamente com diferentes linguagens, culturas e vivências, sendo que a maioria delas não está apenas ligada ao “estrangeiro”, mas a sua realidade local.

Quando se fala em “outras culturas”, é comum que venha à mente do leitor a referência a outras culturas estrangeiras, de outros países que falam outras línguas. Essa é uma possibilidade. Mas com a ampliação dos estudos sobre cultura, pode-se também interpretar que essas “outras culturas” estão muito próximas de cada professor e aluno, em seus próprios meios de convivência (como é o caso da diversidade com a qual todos convivemos) (BRASIL, 2006, p. 97).

Desta forma, notamos que o propósito do ensino de língua adicional não é só fazer o aluno entender o universo social “do outro” como comentado nos parágrafos anteriores, mas também o seu, como é sua realidade enquanto cidadão que convive diariamente com a diversidade linguística na sociedade, sendo consciente das variedades de contexto de usos e ressignificação da linguagem por meio da interação.

Sendo assim, compreender as variações existentes no inglês permite que o aluno reflita que a linguagem não é algo estática, mas dinâmica, que sofre interferências internas e externas na comunicação. Conseqüentemente, esta consciência do educando sobre a língua facilita a compreensão das variações existentes também no seu idioma materno, tendo em vista que esta reflexão se aprofunda no uso da linguagem em um viés contextual, cultural e pessoal. Ao compreender que a comunicação é adaptável a diferentes situações e a diferentes propósitos, o estudante pode perceber que o reflexo desta variação também ocorre no português.

Como sabemos, a língua também reflete poder e prestígio, pois notamos que há uma valorização da forma tida como “padrão” em relação a outras variações de uso da linguagem. Algumas variantes sofrem desvalorização por não se alinharem ao que é socialmente constituído como o “correto”. A língua inglesa, assim como todas as línguas, é rica em variantes, refletindo a identidade e a cultura de diferentes grupos sociais. Ao trazer a reflexão destas variantes para a aula de LI, o horizonte do aluno pode ser aberto para entender a diversidade das diferenças linguísticas que dialogam também com sua língua materna, tendo em vista que essa também possui variantes que expressam a identidade do seu povo, e que não necessariamente se constituem como “errado”. Dessa maneira, se coopera para a formação cidadã na sala de aula, com base no respeito e consciência dos usos linguísticos.

Diante do aqui exposto, fica evidente que as OCEM valorizam as concepções de heterogeneidade linguística e *World Englishes*. Lembramos que esse era o documento federal vigente no período de produção, circulação e recepção da coleção *Circles*, por isso, como explicitaremos a seguir, não é surpresa que esses mesmos conceitos sejam destacados na avaliação do PNLD da coleção em questão.

PNLD e a avaliação da coleção *Circles*: heterogeneidade linguística e *World Englishes*

Os contextos de produção, recepção e circulação de livros didáticos no Brasil, conforme discorreremos a seguir, são fortemente influenciados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa foi instituído em 1985 pelo Ministério da Educação com o objetivo de “universalizar, gradativamente, o uso do livro didático, através da distribuição gratuita dos

títulos escolhidos pelos professores a todos os alunos das escolas públicas e comunitárias do país” (SILVA, 2012, p. 810).

A forte influência exercida pelo PNLD se dá porque ainda que o volume de vendas de livros não didáticos tenha

[...] crescido nos últimos anos e de as redes privadas de ensino representarem um bom mercado, a vitalidade do setor editorial no Brasil se deve à compra de grandes quantidades de exemplares pela Fundação de Assistência ao Educando (FAE), órgão do Ministério da Educação (MEC), através do PNLD. Os livros didáticos, impulsionados sobretudo pelo PNLD, são responsáveis por sessenta por cento de todo o faturamento da indústria livresca no Brasil (SILVA, 2012, p. 810).

Ou seja, a aprovação de livros didáticos pelo PNLD é uma questão de sobrevivência e lucratividade das editoras. Nesse sentido,

[...] antes mesmo de se mostrar atrativa e interessante para que o professor escolha uma determinada coleção, os autores e editores estão concentrados em obter a aprovação do PNLD, condição para chegar à escola para uma possível indicação dos professores (NOGUEIRA, SILVA, COLOMBO, 2018, p. 319-320).

Apesar do PNLD ter sido instituído em 1985, o

[...] atual formato do PNLD foi elaborado em 1996, quando o Ministério da Educação (MEC) instituiu o processo de avaliação dos livros didáticos disponibilizados para as escolas públicas. O processo de inscrição e seleção dos livros didáticos no programa ocorre da seguinte forma: conforme previsto em edital de inscrição, com as características, as regras e os critérios de avaliação do programa, as editoras inscrevem suas obras, que passam por processo de avaliação realizado sob a coordenação da Secretaria da Educação Básica do MEC. Somente as obras aprovadas passam a ser descritas pelo Guia do Livro Didático, e apenas os livros didáticos que integram este documento podem ser escolhidos pelos professores e enviados pelo MEC para as escolas públicas de todo o país (NOGUEIRA, SILVA, COLOMBO, 2018, p. 316).

Dessa forma,

[...] os editais do PNLD estabelecem as regras para a inscrição do livro didático e têm como público-alvo os editores, enquanto o Guia do Livro Didático (GLD) é o documento do PNLD que se dirige diretamente aos professores. O GLD apresenta as resenhas das coleções aprovadas, os critérios comuns e específicos norteadores da análise e, ainda, a reprodução das fichas utilizadas na avaliação pedagógica das obras. Essas informações servem para auxiliar o professor a escolher a coleção aprovada que melhor se adequa a seu contexto de ensino (SARMENTO, 2016, p. 24).

Cabe observarmos ainda que embora o atual formato tenha sido elaborado em 1996, foi somente em 2011 que os livros de língua inglesa e espanhola para Ensino Fundamental foram incluídos no programa e, em 1997, os livros para o Ensino Médio. Nessa realidade que se insere

a coletânea de livros didáticos *Circles*, aprovada no PNLD de 2016. Portanto, abordaremos a seguir o que consta no Guia do Livro Didático sobre a coleção em questão.

A resenha da visão geral da obra encontrada no site oficial do programa discorre sobre o trabalho com o *sociointeracionismo* como também com a *mutabilidade e maleabilidade* da língua, tendo em vista as questões sociais relevantes que adentram o estudo linguístico, bem como a superação da visão “tecnicista” do inglês em relação a utilização crítica do idioma. Da mesma forma, a análise aponta a centralidade no sujeito aluno bem como o papel do professor como mediador do processo. Sobre o enfoque do livro, vemos os *World Englishes* como base para a produção escrita e oralidade, reconhecendo diferentes culturas nativas e estrangeiras na língua estudada.

Os textos da obra segundo a análise têm seu enfoque nos diversos gêneros textuais⁴, auxiliando na compreensão sobre a língua e na prática cidadã. Para isso as habilidades são integradas com o enfoque na heterogeneidade da língua, bem como as diferentes manifestações escritas e orais de diferentes povos e culturas. Ademais, a coleção conta com um CD que apresenta diferentes variedades da língua inglesa para a realização das atividades de compreensão oral em sala de aula. Esta compreensão oral, segundo a obra, ultrapassa as barreiras dos falantes nativos, presentes no *Círculo Interno*.

Para o embasamento teórico do material e das questões antes mencionadas, os autores apresentam o trabalho com as teorias de teóricos como Abaurre e Pontara (2006) e Marcuschi (2008) para desenvolver o conceito de linguagem tratado no livro. Como base para o trabalho com *World English* recorrem a Kachru (1985, 1990, 1992), Rajagopalan (2004, 2005) e Schmitz (2014). Tais autores discorrem em seus trabalhos sobre o contexto internacional e global da língua inglesa mediante a fluidez tecnológica e comunicativa na modernidade, bem como a necessidade da abertura de espaços de troca de conhecimentos e interação de culturas por meio da linguagem. Em suma, estes autores apontam a reflexão sobre heterogeneidade na língua inglesa e atrelada a ela à noção de cultura, identidade e poder. Essas teorias embasam os princípios norteadores da obra, tendo em vista também o diálogo com as OCEM. Sendo assim, a coleção se compromete a explorar os “inglês” para além dos países hegemônicos de língua inglesa, como citado nos tópicos anteriores, adentrando ao que Kachru (1985) denominou como círculo externo, apresentando, por exemplo, variações como o inglês de Singapura.

⁴ Empregamos a denominação “gêneros textuais” pois é essa a concepção teórica enunciada pelo livro didático, a qual difere da perspectiva bakhtiniana, que fundamenta teórico-metodologicamente este artigo e que trabalha com o conceito de gêneros do discurso. Esclarecemos que essa postura é adequada ao fazer científico bakhtiniano, o qual defende a escuta do *corpus* pelo pesquisador.

Conforme já apontado, o conceito de *World Englishes* é muito valorizado pela coleção e busca, nos textos orais e escritos apresentados, a descentralização da hegemonia do chamado “falante nativo” de inglês, valorizando e incluindo outros “inglês”. No *Manual do Professor*, ressalta-se a importância de expor os (as) estudantes a textos orais representativos de diferentes “inglês”, tentando conscientizá-los (as) sobre a crescente apropriação da língua por parte de falantes não nativos (BRASIL, 2018, grifos no original).

No manual do professor notamos pontos relevantes citados na avaliação pelo programa, tais como sugestões de respostas, guia prático, orientações pedagógicas e a visão geral da coleção que trazem textos e reflexões sobre a teoria presente no livro, permitindo que o docente tenha um contato mais profundo com o embasamento da obra. Dentre estas reflexões encontramos: (a) conceito de linguagem e língua e suas relações com o ensino-aprendizagem; (b) relação professor-estudante; (c) *World Englishes*; (d) multiletramentos críticos e interdisciplinaridade; (e) (auto) avaliação e autonomização; (f) o uso da língua materna nas aulas de inglês.

Ainda que nosso enfoque seja nas atividades de compreensão oral, cabe observarmos que para a compreensão e produção escrita (respectivamente, *reading* e *writing*), o livro didático se propõe a trabalhar com textos reflexivos sobre o mundo por um viés social e histórico, levando a compreensão para além da “decodificação de sinais linguísticos ou informações superficiais, por isso contribuem para a formação de leitores e leitoras reflexivos e críticos” (BRASIL, 2018). Na produção destas reflexões, a proposta é seguir um processo de planejamento, revisão, reescrita e revisão dos textos, levando estas produções para o “universo social” dos estudantes.

Desta forma, notamos que, a partir da avaliação do PNLD sobre a proposta pedagógica de trabalho com a linguagem, se constroem expectativas sobre o uso do material, pois seu plano geral se compromete a considerar aspectos sociais e culturais heterogêneos da língua, corroborando, então, com o que os documentos oficiais apontam como enfoque.

Nas seções que seguem, refletimos sobre como os conceitos de *World Englishes* e heterogeneidade linguística se materializam nas atividades de *listening* propostas na unidade 6, de *Circles 3*.

O livro *Circles 3*

Tendo em vista que, em conformidade com a perspectiva bakhtiniana, a coerência e o sentido produzidos pelos enunciados concretos estão em relação à cadeia enunciativa, além de termos explorado anteriormente os contextos de produção, circulação e recepção da coletânea

Circles, devemos também compreender como cada livro está organizado, antes de adentrarmos as atividades de *listening* da unidade 6 de *Circles 3*, recorte escolhido para este artigo.

O livro didático *Circles 3* teve seu primeiro volume publicado e aprovado pelo PNLB em 2016, sendo uma obra bem avaliada e utilizada até o ano de 2019 nas escolas de referência em Ensino Médio do Brasil. O material está subdividido em seis capítulos, que trazem temas cotidianos e interculturais envolvendo questões sociais, culturais e pessoais da vida dos estudantes, bem como tecnologia, arte e conhecimento de mundo. A obra se estrutura em divisões que contemplam a preparação dos estudantes também para os vestibulares e compreensão de aspectos relevantes da língua, como a pronúncia.

Os capítulos da obra são subdivididos em seções, sendo estas a Abertura (no qual é apresentado o tema da unidade), *Warm up* (especifica o tema e encaminha o aluno para o processo de reflexão), *Reading* (introduzindo atividades de leitura e compreensão escrita), *Listening* (com atividades de compreensão oral), *Vocabulary* (consolidando o que é trabalhado nos dois tópicos anteriores), *Speaking* (oferecendo exercícios que utilizam a prática oral a partir da realidade do aluno), *Wrap up* (apresentando discussões complementares ao conteúdo) e, por fim, o *Self-Assessment* (permitindo uma autoavaliação dos discentes referente ao conteúdo trabalhado na unidade).

Após o último capítulo, são apresentadas seções extras que servem de suporte pedagógico complementar para os alunos, adentrando discussões sobre a gramática, literatura e as descrições dos áudios do CD, utilizado nas atividades do material.

Para as atividades de *listening*, o material apresenta áudios originais como ferramentas para as atividades e treino das habilidades na língua inglesa, estruturados em uma mídia física (CD-ROM) com 19 faixas, na qual encontramos entrevistas e áudios para a seção de pronúncia. Ainda sobre o *listening*, notamos a presença de seções intituladas *Audio Scripts*, no qual podemos encontrar a transcrição dos textos orais utilizados em cada capítulo. Para isso, o livro afirma manter os registros das marcas de oralidade nos áudios com o intuito de permitir que o aluno compreenda de forma mais ampla os elementos estruturantes dos gêneros orais. Como personalidades escolhidas para estes áudios, o livro apresenta pessoas conhecidas de lugares distintos do mundo como Isaac Asimov, Gerda Verburg e a nigeriana Chimamanda Adichie. Com isso, há *boxes* intitulados *Pronunciation* que se comprometem a trabalhar a pronúncia e entonação na língua inglesa. Ainda sobre a habilidade de compreensão oral, a obra estrutura seus exercícios em três partes: 1 – *Pre-listening* (na qual há uma contextualização do assunto proposto no áudio); 2 – *While-listening* (apresentando atividades a serem realizadas durante a escuta); 3- *Post-listening* (aprofundando o tema trabalhado e a relação do áudio com ele).

A unidade 6 – *Immigration: push and pull factors*

A unidade seis da obra se propõe a aprofundar de maneira mais ampla a discussão a respeito de cultura e identidade. Desta forma, os assuntos abordados pelo livro foram “os processos de imigração”, seus fatores e consequências para as pessoas envolvidas. Para isso, o material apresenta reflexões a respeito da realidade dos imigrantes no Brasil e em outros países, bem como debates a respeito do preconceito e marginalização destes povos.

Para sustentar as discussões, o livro apresenta um artigo expositivo sobre imigração no Brasil e, atrelado a sua leitura e interpretação, questões gramaticais no tocante a expressões formadas por *nouns in groups*. Para a parte de *listening*, temos um relato oral, como em outras unidades, no qual uma imigrante discorre sobre suas experiências nos Estados Unidos, a fim de problematizar questões no tocante ao assunto.

Adentrando a seção de *Pre-listening*, o livro discute a aspectos levantados por um instituto no Canadá no tocante as maiores dificuldades enfrentadas por imigrantes em seu país e relaciona estes aspectos com a realidade no Brasil. Todavia, o ponto central da seção é a introdução a escuta e interpretação da fala de uma imigrante chamada Gertudre Hildebrandt Moller, uma mulher de nacionalidade alemã que desembarcou aos nove anos de idade em Nova York, nos Estados Unidos, em 1929. Gertudre narra sua experiência como estrangeira no país, bem como sua adaptação na escola quando criança.

É importante ressaltarmos a escolha da faixa nesta unidade, pois ela dialoga com questões identitárias e culturais, visto que, no áudio, a cidadã alemã retrata as dificuldades no ambiente escolar com a pronúncia do seu nome, que levaram a mudá-lo, bem como o desafio de aprender o inglês como língua adicional.

Notamos na seção de *Pre-listening* um caminho adequado para iniciar uma discussão não só a respeito da problemática relacionada à marginalização dos imigrantes, mas ao contexto de sua experiência no aprendizado de uma língua adicional, bem como ao processo de preconceito com o seu nome mediante a fonologia da sua língua materna, sendo necessário para Gertrude trocar de nome, para que pudesse entrar em um processo de socialização. Há, portanto, uma série de aspectos culturais, sociais e linguísticos a serem levantados e refletidos na atividade.

Transcrevemos a seguir os exercícios propostos na seção de *While-listening*⁵.

⁵ Exercício de compreensão oral da unidade 6 do material em língua portuguesa: “1) Ouça Gertrude. Verifique se os itens que você escolheu na Atividade 2 são mencionados”; “2) Ouça o relato dela novamente e escreva as palavras corretas em seu caderno: a. No que concerne aos lugares em sua comunidade, Gertrude descreve sua

1. Listen to Gertrude. Check if the items you chose in Activity 2 are mentioned.

2. Listen to her account again, and write the correct words in your notebook:
 - a. In terms of places in her community, Gertrude describes her initial experiences at the *local church/the community center/school*;
 - b. Gertrude's *mother/husband/teacher* encouraged her to face the difficulties.

3. Registering accounts for oral history projects is a way of preserving the history of immigration.
Listen to Gertrude's account once more to identify the words that complete the statements about it.

4. Rewrite the sentences in your notebook using the right answers.
 - a. Accounts are *fictional/non-fictional* narratives.
 - b. They describe *people, facts and events / events* only.
 - c. They are told using mainly the *future/past* verb tenses

5. Now think about oral history projects such as the one that collected Gertrude's account and, in pairs, decide if the following statements are true (T) or false (F).
 - a. Any account is oral history.
 - b. Oral history is interested in registering the testimony of historical figures only.
 - c. The main process of collecting accounts and testimonies for oral history projects is through interviews.
 - d. Oral history projects are important to give voice to often marginalizes people.

WHAT IS ORAL HISTORY?

Oral history is the systematic collection of living people's testimony about their own experiences. Oral history is not folklore, gossip, hearsay, or rumor. Oral historians attempt to verify their findings, analyze them, and place them in an accurate historical context. Oral historians are also concerned with storage of their findings for use by later scholars.

In oral history projects, an interviewee recalls an event for an interviewer who records the recollections and creates a historical record. [...]

experiência inicial *na igreja local/no centro comunitário/na escola*; b. *A mãe/o marido/ o (a) professor (a)* de Gertrude a encorajaram a enfrentar as dificuldades”; “3) O registro de relatos em projetos de história oral é uma forma de preservar a história da imigração. Ouça o relato de Gertrude mais uma vez para identificar as palavras que completam as afirmações sobre ela.”; “4) Reescreva as frases em seu caderno usando as respostas certas: a. Relatos são narrativas *ficcionais/não-ficcionais*; b. Eles descrevem *pessoas, fatos e eventos/somente eventos*; c. Eles são contados principalmente empregando os verbos no *futuro/passado*.”; 5) Agora reflita sobre os projetos de história oral como o relato de Gertrude e, em pares, decidam se as afirmações a seguir são verdadeiras (V) ou falsas (F): a. Qualquer relato é história oral. b. A história oral se interessa em registrar apenas o testemunho de figuras históricas. c. O principal processo de coleta de relatos e depoimentos para projetos de história oral é por meio de entrevistas. d. Projetos de história oral são importantes para dar voz às pessoas frequentemente marginalizadas. O QUE É HISTÓRIA ORAL? História oral é a recolha sistemática de testemunhos de vida de pessoas sobre suas próprias experiências. A história oral não é folclore, fofoca, boato ou rumores. Os historiadores orais tentam verificar suas descobertas, analisá-las e colocá-las em um contexto histórico preciso. Os historiadores orais também se preocupam com o armazenamento de suas descobertas para seu uso em estudos posteriores. Nos projetos de história oral, um entrevistado relembra um evento para um entrevistador que registra estas lembranças e cria um registro histórico (KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; 2016, p. 110-111, tradução nossa).

MOYER, Judith. 1993/1999. Step-by-step Guide to Oral History. [1999?]. Disponível em <http://dohistory.org/on_your_own/toolkit/oralHistory.html>. Acesso em: 12 maio. 2015.
(KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; 2016, p.110-111).

Notamos que, nos três primeiros exercícios transcritos da seção, os alunos e alunas devem demonstrar que compreenderam no âmbito estritamente linguístico questões pontuais da fala da imigrante, conforme marcam os verbos “check” (“verificar”), “write” (“escrever”), tendo como complemento “the correct words” (“as palavras corretas”), e “identify” (“identificar”), presentes, respectivamente, nas orações: “Check if the items you chose in Activity 2 are mentioned” (verifique se os itens escolhidos por você na atividade 2 são mencionados); “write the correct words” (escreva as palavras corretas)” e “identify the words that complete the statements about it [account]” (identifique as palavras que completam as afirmações sobre relato). Isto porque se tratam de ações que nesse contexto são restritas ao entendimento linguístico e não denotam a necessidade de estabelecimento de relação entre o lido e a vida e experiências dos alunos e alunas. Somente no último exercício transcrito da seção é que se marca a necessidade de reflexão dos alunos e alunas, conforme indiciado pelo verbo “think” (“refletir”) em “Now think about oral history projects such as the one that collected Gertrude's account and, in pairs, decide if the following statements are true (T) or false (F)” (Agora reflita sobre os projetos de história oral como o relato de Gertrude e, em pares, decidam se as afirmações a seguir são verdadeiras (V) ou falsas (F)”. Ou seja, nesse exercício há uma reflexão sobre o gênero relato, ainda que de forma limitada, uma vez que essa ação se restringe em decidir se afirmativas presentes são verdadeiras ou falsas.

Nas duas seções que analisamos até aqui está ausente uma proposta de exercício que busque a promoção de uma reflexão a respeito da realidade linguística de Gertrude ou de outros imigrantes ou como a cidadã alemã precisou adaptar sua fala e nome de acordo com os aspectos fonológicos locais, ignorando elementos culturais e linguísticos presentes em sua língua materna. Apesar da faixa abrir caminhos para essas discussões, tendo em vista o debate sobre as diferentes nacionalidades no processo de imigração, descentralizando o assunto dos círculos internos (KACHRU, 1985), o enfoque interpretativo do material ainda se detém a pontos específicos do áudio, como citado anteriormente, não discutindo também relações de variação, “poder” e língua. Ainda é possível observar que as marcas de variação presentes na fala da autora do áudio não são exploradas, sendo apenas expostas na transcrição, ignorando, assim, uma série de questões linguísticas que poderiam servir de embasamento para discussões a respeito da heterogeneidade na fala da imigrante.

Na última seção, *Post-listening*⁶, lê-se:

- 8) Now, to understand a little more about this topic, discuss the questions below with your classmates and your teacher.
- a. Do you know anyone who is called by any other name rather than his/her original one? If so, do you know why that happens?
 - b. In your opinion, does name changing affect a person's identity? Why/Why not?
 - c. Gertrude had to change something that was important to her in order to fit in. Do you think that was the correct thing to do? In that situation, who should adapt to whom?
 - d. In your opinion, are the problems faced by immigrants in different countries the same? Think of people you mentioned in the Warm-up section. Did any of them have to face problems like the ones listed in Activity 1 in this section? (KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; 2016, p. 111).

Diferentemente das seções anteriores, aqui há a proposta de reflexão a respeito da temática abordada no tópico, marcada pelo verbo “understand” (“compreender”) e de discussão entre os estudantes e professor, iniciada pelo verbo “discuss” (“discutir”). As perguntas giram em torno do debate social sobre identidade, como a mudança de nome afeta uma pessoa e sobre os problemas de imigração no mundo.

No tocante ao diálogo com os contextos multiculturais, notamos que o tema escolhido e as inferências colocadas pelo material auxiliam os alunos a adentrarem questões sociais e culturais de forma mais ampla, compreendendo o fluxo migratório e como os países tentam lidar com esta realidade. Todavia, mediante todo este debate, a conscientização do papel fundamental da língua nestes processos não foi atingida, não contemplando questões referentes aos *World Englishes* e a heterogeneidade linguística. Vale ressaltar que apresentar estes conceitos de forma explícita e aprofundar debates em relação aos mesmos fazem parte da base teórica da coleção, como já dito. Isto devido a relevância de expor aos estudantes a diversidade linguística presente na sociedade, cooperando assim, para uma formação cidadã crítica e consciente sobre a língua inglesa.

Considerações finais

A partir da análise das atividades de compreensão oral, notamos que a unidade seis do livro didático está coerente a concepções sobre a língua inglesa e seu ensino presentes nas

⁶ “8). Agora, para entender um pouco mais sobre este assunto, discuta as questões abaixo com seus colegas e seu professor: a). Você conhece alguém que é chamado por outro nome diferente do seu nome original? Se sim, você sabe por que isso acontece? b). Em sua opinião, a mudança de nome afeta a identidade de uma pessoa? Justifique? c) Gertrude teve que mudar algo que era importante para ela para se encaixar. Você acha que foi a coisa certa a fazer? Nessa situação, quem deve se adaptar a quem? d). Na sua opinião, os problemas enfrentados pelos imigrantes em diferentes países são iguais? Pense nas pessoas que você mencionou na seção *Warm-up*. Algum deles teve que enfrentar problemas como os listados na atividade 1 desta seção?”. (KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; 2016, p.110-111, tradução nossa).

Orientações Curriculares, como as questões relativas aos contextos multiculturais, as diferenças sociais entre as pessoas, o processo de imigração, bem como as problemáticas vividas por muitos imigrantes diante da realidade de países hegemônicos de língua inglesa. Para embasar esses caminhos discursivos, a obra adota uma série de recursos e diferentes gêneros textuais a fim de facilitar a compreensão do assunto, como também um áudio com a fala de alguém de um país onde a língua materna é o alemão e que vivenciou o processo migratório. Corroborando, assim, com a avaliação do livro didático presente no Plano Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2018).

Em relação a heterogeneidade linguística presente também nas bases teóricas das OCEM (2006), a unidade apresenta o trabalho com diferentes contextos socioculturais, apresentando o ponto de vista de uma cidadã imigrante, todavia não aprofunda reflexões e debates no tocante a língua inglesa como língua adicional e/ou internacional e suas variantes. Também é possível observar manifestações de variação no áudio utilizado, mas ela não é explorada na prática, com questões pertinentes aos processos linguísticos e fonológicos nos quais a imigrante precisou passar para ser compreendida. Apesar das transcrições exporem por meio do asterisco o aspecto linguístico heterogêneo em relação a variante padrão da língua inglesa, isso se manifesta apenas em termos de exposição, não direcionando o aluno a refletir sobre o assunto por meio de debates, pesquisas e análises. Sobre esse achado, salientamos que, conforme discutimos na seção “Os contextos de produção, recepção e circulação do livro didático *Circles*”, o trabalho efetivo com a heterogeneidade linguística que promova momentos de reflexão sobre as variações linguísticas é de fundamental importância para que os estudantes desenvolvam consciência sobre as diferentes facetas das linguagens, compreendendo suas diferenças contextuais, linguísticas e identitárias.

A respeito de um dos pontos centrais desta pesquisa, a abordagem dos *World Englishes* pelo material, notamos que de fato há materialização de diferentes variantes de inglês encontradas no mundo na faixa utilizada na unidade. Mesmo assim, como já citado, não encontramos de forma direta a reflexão sobre os diferentes ingleses presentes no mundo, sendo que na apresentação do material e na análise do PNLD, a proposta seria que o livro daria enfoque a estas questões.

Ao apresentar uma personagem imigrante, notamos o cumprimento do objetivo da obra no sentido de apresentar sujeitos de diferentes lugares do mundo com nacionalidades que diferem dos países encontrados no círculo interno (KACHRU, 1985). Na unidade analisada, ocorre de forma breve a discussão sobre a realidade do preconceito linguístico com os imigrantes, porém alguns pontos como o processo linguístico de adaptação e a variante utilizada

Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas, Serra Talhada, n. 7, vol. 2: 139-162, Jul/Dez. 2020

por eles não são aprofundadas no sentido de promover essas reflexões aos alunos nos exercícios, a fim de que eles se tornem cidadãos críticos no tocante ao uso da língua e quem exerce “domínio” sobre ela.

Diante do estudo que fizemos, notamos que os conceitos postos na proposta teórico-metodológica do material (heterogeneidade linguística e *World Englishes*) não se manifestam em toda a unidade, estando presente em pontos específicos e de maneira expositiva, sem aprofundamento ou discussão dos mesmos. No tocante ao diálogo com as bases legais para o Ensino Médio, há processos discursivos relacionados a pontos culturais e sociais da língua, remetendo assim a formação cidadã, todavia muitos contextos específicos nos quais há manifestações de variação linguística, em termos fonológicos e práticos, são ignorados.

Com isso, consideramos que dentro da sala de aula e nos materiais pedagógicos não se deve apenas discutir questões relacionadas ao processo moderno de globalização da língua inglesa, mas como isso afeta e modifica diferentes contextos de uso da língua.

Da mesma forma, é necessário conscientizar que o crescimento da língua inglesa inclui, dentro do seu processo, países que tem o inglês como língua oficial, adicional, franca ou como segunda língua, bem como a realidade linguística destes lugares, que apresentam expressões, contextos de uso e fonologias diferentes do que muito tempo foi considerado “padrão” nos países hegemônicos. Portanto, estes aspectos devem ser respeitados e trabalhados na prática educativa, a fim de desmistificar discursos sobre o ideal de pronúncia diante do que seria o falante “nativo” e a concepção de “LE”, visto a relação intrínseca entre língua, cultura e identidade, bem como a importância de discutir o lugar da língua inglesa em uma sociedade cada dia mais globalizada e heterogênea. Cabe destacar que esse trabalho responderia de modo mais efetivo e na prática a recorrente pergunta dos alunos e alunas sobre o porquê de se aprender inglês na escola.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010, pp. 307-335 [Nota do tradutor: Texto de arquivos (1959-1961), não revisto pelo autor.]
- BAMGBOSE, A. **Torn between the norms: innovations in World Englishes**. *World Englishes*, v. 17, n. 1, p. 1-14, 1998.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Campinas: Editora Unicamp, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **OCEM -Orientações curriculares para o ensino médio Linguagens, códigos e suas tecnologias**, 2006.
- CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- JENKINS, J. (Un)pleasant? (In)correct? (Un)Intelligible? ELF Speakers' perceptions of their accents. In: MAURANEN, Anna and RANTA, Elina (Ed.). **English as a Lingua Franca: Studies and Findings**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2009, p.10-35.
- JORDÃO, C. M. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta? In: **Revista brasileira de linguística aplicada**, vol.14 no.1 Belo Horizonte Jan./Mar. 2014, p.13-40.
- KACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: Quirk, R. and H. Widdowson, (eds.) **English in the World: Teaching and Learning the language and the literature**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p.11-36.
- KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R. **Circles 3º ano: Ensino Médio**. São Paulo: FTD, 2016.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.
- LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.
- NOGUEIRA, A. L. H.; SILVA, M. A.; COLOMBO, S. R. O Trabalho do Professor em Propostas do PNL de Ensino de Língua Portuguesa. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 313-336, Mar. 2018. Available from Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas, Serra Talhada, n. 7, vol. 2: 139-162, Jul/Dez. 2020

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000100313&lng=en&nrm=iso)

[62362018000100313&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000100313&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 Ago. 2020.

RAJAGOPALAN, K. The concept of “World English” and its implication for ELT. **ELT Journal**, Oxford, v. 58, n. 2, 2004, p. 111-117.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.& RAJAGOPALAN, K. (orgs). **A Geopolítica do Inglês**. Parábola, 2005, p. 135-159.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. In: **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, Dez. 2012. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000300006&lng=en&nrm=iso)

[62362012000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000300006&lng=en&nrm=iso). Acesso em 22 Ag. 2020.

SMITH, L. E.; NELSON, C. L. **International intelligibility of English: directions and resources**. *World Englishes*, v. 4, n. 3, p. 333-342, 1985.

SOUSA, Gabriel S. E. **Análise sobre World Englishes e heterogeneidade linguística no livro didático circles 3** / Gabriel Silva e Sousa. – Serra Talhada, 2019.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Linguagem**, [S.l.], v. 10, n. 3, p. 1076-1094, ago. 2016. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>. Acesso em: 23 jul. 2017.

VOLOCHÍNOV, V. N. Palavra na vida e a palavra na poesia. In: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, pp. 71-100.