

UMA ANÁLISE DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA EM UM LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Isabella TODESCHINI

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Este artigo, fruto de uma pesquisa de mestrado, tem por objetivo apresentar uma análise sobre como o inglês, enquanto língua franca (ILF), é abordado em um livro didático (LD) adotado para o 6º ano do Ensino Fundamental da rede de ensino pública do Paraná. Dentre as questões abordadas na dissertação, como as relações interculturais presentes no ILF, este estudo trata especificamente do ILF. Tendo em vista sua difusão global e sua consolidação como uma língua franca, a língua inglesa (LI), a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), excede as percepções que atrelam o idioma aos países em que é língua materna. Para tal, o artigo pauta-se nos autores Miranda e Gimenez (2014) e Kumaravadivelu (2006). Assim, a partir de uma análise documental, inserida no paradigma qualitativo, construiu-se um quadro de perguntas que serviram como categorias de análise para nortear a pesquisa no LD. Ao término das análises, o principal resultado da pesquisa demonstra que houve um avanço quanto à presença da abordagem do ILF no LD, mas como um conteúdo à parte da temática principal. Percebe-se, então, a dependência da formação e dos conhecimentos por parte do docente para o trabalho em sala de aula com o LD e, a necessidade de um avanço quanto às abordagens utilizadas.

Palavras-Chave: Língua inglesa. Língua franca. Livro didático. Base Nacional Comum Curricular.

AN ANALYSIS OF ENGLISH AS A LINGUA FRANCA IN AN ELEMENTARY EDUCATION TEXTBOOK

Abstract: This article, the result of a master's research, aims to present an analysis of the way in which English as a lingua franca (ELF) is addressed in a textbook adopted for the 6th grade of elementary school, by Paraná state schools. Among the issues addressed in the dissertation, such as the intercultural relations present in the ELF, this article deals with ELF. Considering its global diffusion and its consolidation as a lingua franca, the English language (EL), from the publication of the Common Core National Curriculum (BRASIL, 2018), exceeds the perceptions that link the language to the countries where it is the mother tongue. To this end, the article is guided by authors such as: Miranda and Gimenez (2014) and Kumaravadivelu (2006). Therefore, based on a document analysis, inserted in the qualitative paradigm, a framework of questions was constructed that served as categories of analysis to guide the research in the textbook. Accordingly, the main result of the research demonstrates that there was an advance in terms of the presence of the ELF approach in the textbook, but as a separate content from the main theme. In this way, the dependence on training and knowledge on the part of the teacher is

perceived for working in the classroom with the textbook and, and the need for progress in terms of the approaches used.

Keywords: English language. Lingua franca. Textbook. Common Core National Curriculum.

UN ANÁLISIS DEL INGLÉS COMO LENGUA FRANCA EN UN LIBRO DE ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

Resumen: Este artículo, resultado de una investigación de maestría, tiene como objetivo presentar un análisis de cómo el inglés como lengua franca es abordado en un libro de educación adoptado para el 6º año de la Enseñanza Fundamental, por la red de educación pública de Paraná. Entre los temas abordados en la disertación, como las relaciones interculturales presentes en el inglés como lengua franca, este artículo trata específicamente de el inglés como lengua franca. Ante su difusión mundial y su consolidación como lengua franca, la lengua inglesa, a partir de la publicación de la Base Curricular Común Nacional (BRASIL, 2018), supera las percepciones que vinculan la lengua a los países en los que es lengua materna. Para ello, el artículo se guía por autores como: Miranda y Gimenez (2014) y Kumaravadivelu (2006). Así, a partir de un análisis documental, inserto en el paradigma cualitativo, se construyó un entramado de preguntas que sirvieron como categorías de análisis para orientar la investigación en el libro de texto. En ese sesgo, el resultado principal de la investigación demuestra que hubo un avance en cuanto a la presencia del enfoque inglés como lengua franca en el libro de educación, pero como un contenido aparte del tema principal. Se advierte, entonces, la dependencia de la formación y el conocimiento por parte del docente por trabajar en el aula con el libro de educación, y la necesidad de avanzar en cuanto a los enfoques utilizados.

Palabras-clave: Idioma en Inglés. Lengua franca. Libro de educación. Base Curricular Común Nacional.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo tem como objetivo analisar de que modo o inglês, enquanto língua franca (ILF), é contemplado no processo de ensino-aprendizagem em um livro didático (LD) de 6º ano da coleção *Way to English for Brazilian Learners*, adotado entre 2020 e 2023, para o Ensino Fundamental Anos Finais da rede estadual de ensino do estado do Paraná. Serão apresentados resultados provenientes de uma dissertação de mestrado ¹ que buscou compreender o ILF presente no LD e as relações interculturais visadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) para a educação básica. Dentre os assuntos que constituem a pesquisa de mestrado, o recorte para esta publicação delimita-se às questões que possibilitam compreender melhor o papel da língua inglesa (LI) como língua franca (LF) no LD.

¹ O presente artigo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado.

Na revisão de literatura, o ILF será discutido a partir de estudos consolidados na área (GIMENEZ *et al.*, 2015; KUMARAVADIVELU, 2006; SEIDLHOFER, 2021). Ademais, serão abordados os aspectos apresentados pela BNCC sobre o ILF, assim como características do LD de LI no Brasil.

Como procedimentos metodológicos, o estudo apoiou-se em uma análise documental, inserida no paradigma de pesquisa qualitativa, com o intuito de recolher informações de diferentes documentos e materiais. Para nortear a análise do LD, criou-se um quadro de doze perguntas que serviram como categorias de análise, neste recorte serão apresentadas 3 perguntas e a respectiva análise. A elaboração de um quadro com as perguntas e utilizá-las como categorias de análise foram escolhas fundamentadas nos estudos realizados (MIRANDA; GIMENEZ, 2014; OLIVEIRA, 2010) e algumas questões foram reproduzidas de outras pesquisas (MIRANDA; GIMENEZ, 2014; SIQUEIRA; BARROS, 2013; TÍLIO, 2003; KACHRU, 1985) com o mesmo teor de análise.

Sobre a estrutura do artigo, após uma breve seção de introdução será apresentada a revisão de literatura da pesquisa, que aborda os aspectos que orientam a análise. Em sequência, a seção dos caminhos metodológicos da pesquisa, seguida pela análise junto aos resultados. Por último, são apresentadas algumas considerações finais sobre a análise presente no artigo.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Neste trabalho, adota-se a visão de que a principal função da língua(gem) é essencialmente a de mediar as relações sociais (VIGOTSKI, 2000; KUMARAVADIVELU, 2006). Por isso, entende-se que a linguagem nasceu da necessidade de intermédio entre sujeitos no, e com o mundo ao seu redor. Desse modo, “a linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (VIGOTSKI, 2000, p. 11).

Além disso, segundo Kumaravadivelu (2006), através dos processos de globalização da contemporaneidade e dos avanços das interações sociais, inevitavelmente, a globalização incide sobre os conhecimentos desenvolvidos, de forma que pesquisadores, professores e estudantes em formação terão de se defrontar com as demandas do mundo globalizado, nas diferentes áreas de atuação (KUMARAVADIVELU, 2006). Além disso, “ela [a globalização] se tornou o motor principal, que está dirigindo os imperativos da economia, assim como as identidades culturais/linguísticas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130).

Na conjuntura atual da globalização, o inglês tem significativa popularidade, sendo empregado como a língua para mediação de diferentes intercâmbios em escalas globais. Logo, levantamentos² feitos sobre os idiomas mais usados em diálogos via internet, assinalam que a LI ainda ocupa o primeiro lugar, adotada por cerca de 1/4 (um quarto) dos usuários da rede. Por conseguinte, Pallú (2013) sinaliza para o fato de que, bilhões de pessoas falam em inglês no mundo, fez-se necessário que os preceitos de ensino e aprendizagem dessa língua fossem repensados.

Frente a esse cenário, o inglês tornou-se uma língua aprendida por todos, devido a necessidade para ter acesso a comunicação, informações, conteúdos educacionais, entretenimento e até vagas de empregos. Sob esse viés, Seidlhofer (2021) afirma que, em todo o mundo os falantes de línguas nativas distintas utilizam o ILF para se comunicar. Logo, o uso comunicativo do ILF transcende fronteiras culturais e envolve falantes de diferentes origens linguísticas. Por meio desse fenômeno linguístico, as interações do ILF tornam o processo de ensino e aprendizagem mais rico e popular.

Nesse sentido, Pallú (2013) afirma que o ILF abrange todos os falantes nativos e os não nativos de LI em contextos distintos, mesmo que os falantes não nativos não representem uma referência principal para o ILF. Ainda segundo a autora, o ILF compreende uma percepção de língua que parte de contextos globais de uso, e não das normas da gramática ou de padrões de fala de nativos.

Nesse aspecto, o ILF possui “um caráter fluido e dinâmico nas interações e nos seus usos tão diversificados em praticamente todo o planeta” (GIMENEZ *et al.*, 2015, p. 595). Sendo assim, torna-se uma língua de acesso facilitado em toda a variedade de contextos de uso. A perspectiva ILF preocupa-se com a sua utilização e seu propósito nos diferentes conceitos.

A respeito disso, diferentemente de todos os demais documentos publicados até o momento no Brasil, a BNCC, publicada em 2017 e homologada pelo Ministério da Educação em 2018, afirma que a LI deve assumir uma perspectiva de LF. Logo, a BNCC “prioriza o foco da

² Levantamento realizado pela Internet World Status. Disponível em: <https://www.internetworldstats.com/stats7.htm>. Acesso em: 06 jun. 2022.

função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de LF” (BRASIL, 2018, p. 241). Ainda, o documento afirma que:

Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2018, p. 241).

Assim, sendo uma construção social, a língua ao assumir a perspectiva da LF é destacada pela BNCC como “[...] marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais” (BRASIL, 2018, p. 242). Logo, o inglês torna-se “[...] um bem simbólico para falantes do mundo todo” (BRASIL, 2018, p. 242), pois a língua passa a ser utilizada como meio de comunicação entre as sociedades.

Além disso, na BNCC, “[...] o tratamento do ILF, o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas” (BRASIL, 2018, p. 242). Nesse caso, o documento aborda a desterritorialização da LI, sem realizar referência a autores que abordam esse aspecto em seus estudos. A exemplo disso, o documento apresenta que o status de ILF “implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura e buscando romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência’ linguística” (BRASIL, 2018, p. 242), esse conceito é exposto por estudiosos dessa perspectiva, como Gimenez *et al.* (2015) e Jenkins (2015).

Como subsídios basilares para a organização do ensino e aprendizagem de LI como LF, a BNCC considera cinco eixos organizadores propostos para o componente LI, os quais são: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. O quinto eixo, e foco deste estudo, “[...] nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção” (BRASIL, 2018, p. 245). Esse é o cenário do ILF, nele cabe o papel de compreender o inglês em todos os seus contextos de uso no mundo.

Nesse sentido, o ILF é uma possibilidade de reflexão e compreensão sobre o modo de vida do próximo, promovendo a valorização das diferenças existentes entre as culturas. Logo, a

perspectiva do ILF atribui novos desafios e prioridades no ensino, tais como “[...] o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural” (BRASIL, 2018, p. 245). Assim, são abrigados os usos da língua por falantes do mundo inteiro, com distintos históricos culturais e repertórios linguísticos.

Visto que o objeto de estudo da pesquisa descrita neste artigo, é um LD que aborda os principais aspectos previstos pela BNCC, serão abordados os principais pontos da história do LD no Brasil, com o intuito de compreender e contextualizar o objeto, especificamente o de LI. Tal discussão é relevante para o estudo, pois “[...] ao mesmo tempo que as origens do ensino de línguas, nasceram os materiais elaborados por professores e utilizados em suas salas de aula” (MOTT-FERNANDEZ, 2014, p. 116) e, portanto, esses livros deram origem aos mais sofisticados que são utilizados nos dias de hoje. Assim, “[...] eles evoluíram de materiais rústicos e sem brilho para materiais complexos agora disponíveis para professores de LI” (MOTT-FERNANDEZ, 2014, p. 116).

Percebe-se que, atualmente, em determinados contextos de ensino, os professores dispõem de uma infinidade de recursos didáticos, incluindo diferentes abordagens e concepções sobre a linguagem. O que remete a dois conceitos: a língua como um conjunto de estruturas e língua como prática social (PAIVA, 2009). Deve-se entender que o ensino de uma língua não deve ser de forma descontextualizada. Portanto, é interessante que esse ensino aconteça baseado em situações comunicativas reais, a fim de levar a uma aprendizagem mais significativa (SOUZA-LUZ; GATTO, 2014).

Nesse sentido, é concebível que, “[...] LD não pode ser considerado o detentor dos conhecimentos. É apenas um andaime que ajuda os alunos a construir conhecimentos relevantes” (TÍLIO, 2003, p. 122). O LD torna-se um elemento que auxilia na troca de experiências, entre professores e alunos, que deve ocorrer em sala de aula. Ademais, como o livro é um aporte de auxílio, os professores precisam ser formados adequadamente para que possam utilizá-lo da melhor forma.

Sob esse viés, Tílio (2003, p. 122) afirma que “[...] o objetivo principal da educação [...] é levar os alunos a pensar criticamente. E isso o professor pode fazer sempre, através do livro adotado pela instituição, ou apesar dele”. Assim, entende-se que os professores, a partir de uma formação adequada, possam ajudar os alunos a tornarem-se críticos quanto aos temas

apresentados pelo LD, pois ainda segundo Tílio (2003, p. 122) “[...] o professor pode, e deve sempre levar os alunos a pensar criticamente e analisar, avaliar, discutir, e até mesmo rejeitar o seu conteúdo, caso isto seja necessário”.

No que diz respeito à formação crítica do aluno, é necessário que o docente proporcione aos aprendizes a possibilidade de pensarem criticamente sobre os aspectos relacionados à LI que o livro tenta atribuir. Entretanto, é preciso entender que o LD não tem o intuito de tornar padrão os valores que carrega, por isso, é fundamental que o professor compreenda a relevância de tornar o aluno mais crítico e avaliador sobre o que recebe do LD.

Segundo Lajolo (1996, p. 4), “[...] muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, o LD pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares”. O contexto escolar do professor de LI é cercado por muitos fatores, e o LD é um dos principais elementos do processo de ensino e aprendizagem. Na próxima seção, aos olhos da teoria aqui discutida, serão apresentados os caminhos metodológicos utilizados para a realização da análise do LD.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem por base uma análise documental, inserida no paradigma qualitativo. O *corpus* da pesquisa é composto pelo LD do 6º ano, da coleção *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2018) do EF Anos Finais, utilizado na rede estadual do Paraná, no ano de 2020. A coleção é composta por quatro volumes e abrange todo o EF.

Optou-se por analisar o Manual do Professor, pois nessa versão são explicitadas as correspondências dos conteúdos com as especificidades do Eixo Dimensão Intercultural presente na BNCC. Outrossim, inclui-se na análise o disco compacto (CD - *compact disc*) de áudio que acompanham o volume, a fim de contemplar as atividades em que a compreensão oral é trabalhada.

Para este artigo, foram selecionadas três perguntas, as que têm por enfoque a possível presença e a maneira que o ILF é contemplado no processo de ensino e aprendizagem do LD analisado. A seguir as perguntas são caracterizadas, junto aos subsídios que sustentaram e justificaram a organização utilizada para a análise.

A **pergunta 1** (As atividades de pronúncia e/ou produção oral permitem ao aluno utilizar sua variedade de inglês? Como?) foi extraída do trabalho de Miranda e Gimenez (2014). Esse questionamento é utilizado com o intuito de compreender se o LD dispõe de algum modelo padrão de pronúncia a ser usado pelo aluno no momento de produzir oralmente em LI ou se há a possibilidade de utilizar a sua variedade da LI.

A **pergunta 2** (Nas atividades que apresentam recurso de áudio há a diversidade de falantes de LI?) foi elaborada para reconhecer se há recursos de áudio disponibilizados pelo LD que exibam falantes de LI que não são nativos de lugares como EUA e Inglaterra.

Por fim, a **pergunta 3** (Nas atividades/boxes onde a habilidade é indicada, privilegia-se a inteligibilidade?) foi extraída do estudo de Miranda e Gimenez (2014), e posteriormente reformulada pela autora desta pesquisa. Essa questão visa compreender como a inteligibilidade é contemplada na atividade indicada. Sobre a inteligibilidade, Park e Wee (2012) apontam que esse conceito não é somente caracterizado pelas suas propriedades linguísticas e reconhecimento de frases, mas sim na interpretabilidade e compreensibilidade da língua. Ou seja, “a compreensibilidade como uma expressão ou texto é significativo em termos linguísticos, e a interpretabilidade como a expressão ou texto pode ser entendido em relação a objetivos” (PARK; WEE, 2012, p. 61). Na próxima seção, será apresentada a discussão e o resultado da análise desenvolvida a partir dos caminhos metodológicos presentes nesta seção.

4. DISCUSSÃO E RESULTADOS DA ANÁLISE

Nesta seção, apresenta-se a discussão realizada a partir das perguntas utilizadas como categorias de análise. O primeiro aspecto a ser considerado na análise é a perspectiva inicial sobre o LD, na qual foi possível observar que de um total de oito unidades didáticas do LD, somente duas fazem menção ao Eixo Dimensão Intercultural, o foco desta pesquisa. Logo, foram analisadas: a seção introdutória *English Around the World*, a Unidade 2 - *My Life*, a Unidade 3 - *Around the Globe* e a seção final *On the Screen*.

Com o intuito de facilitar o entendimento, os aspectos da análise serão apresentados por categoria, iniciando de forma crescente pela **pergunta 1** (As atividades de pronúncia e/ou produção oral permitem ao aluno utilizar sua variedade de inglês? Como?). Por meio da análise, foi possível identificar que a Unidade 2 – *My Life* e a Unidade 3 – *Around the Globe* apresentam

um tópico chamado *Listening and Speaking*. Esse tópico “[...] visa desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral, apresenta atividades de fala relacionadas ao tema desenvolvido na unidade” (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 12).

Somando-se a isso, na Unidade 2 – *My Life* há seis atividades que constituem o tópico *Listening and Speaking*. As três primeiras contemplam exercícios de escrita e de interpretação de áudio, outras três são atividades que estimulam o aluno a dialogar, em inglês, com os colegas. Desse modo, identificou-se que os estudantes podem, por meio do incentivo do docente, usar a LI para interagir a partir das atividades de produção oral, valorizando suas próprias marcas de pronúncia do inglês.

Os exercícios que incentivam ao diálogo utilizando a LI são questões abertas, oportunizando aos alunos responder às perguntas e ir além, complementando com outras respostas e/ou novas questões. Nesse sentido, os exercícios de produção oral dessa unidade levam os alunos a produzirem respostas abrangentes, o que poderá acontecer, caso eles tenham a domínio linguístico para tanto.

Diante disso, Peres (2014) aponta que, “[...] as aulas de inglês devem proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolverem a sua competência comunicativa intercultural, considerando os diversos contextos de interação social” (PERES, 2014, p. 27). Logo, isso pode acontecer por meio de atividades pré-planejadas, conforme as apresentadas no livro em questão.

Já no boxe *Language Note*, há uma tabela que contempla as letras do alfabeto e o som em inglês, para que nos outros dois exercícios os alunos solem seus nomes e sobrenomes utilizando os sons. Desse modo, foi possível observar que, por meio de atividades estruturais e de repetição como essa, o uso do inglês é tomado com referência a um “padrão”, popularmente o americano ou o britânico, já que os alunos são instruídos a repetirem o som que o LD apresenta através do CD de áudio.

Nesse sentido, identifica-se no LD a presença de atividades que promovem mais variedades ao falar do inglês por parte dos estudantes brasileiros, mas em paralelo às práticas de reprodução de padrões fonéticos, pois essas são tradicionalmente voltadas às variedades padrões de prestígio. Diante disso, perde-se a oportunidade de abordar as variedades de pronúncia contempladas em diferentes atividades.

A respeito disso, é necessário ampliar a compreensão do que seja a LI e não ignorar a existência de padrões que são socialmente valorizados. Além disso, Becker (2013, p. 46) afirma que, “[...] a pronúncia será a característica da língua que fará com que os falantes preservem sua identidade ligada à sua língua materna (por meio de transferência de aspectos da pronúncia aceitáveis)” enquanto, ainda, promovem a inteligibilidade nos diálogos em LI.

Ainda, tratando-se da unidade 2, no tópico *Vocabulary Study*, há quatro exercícios que requerem dos alunos que escutem o áudio e reproduzam o que ouvirem e, junto a isso, aparece a sugestão para que o professor oriente os estudantes a observarem como a terminação em *-th* é pronunciada. Isso mostra que, o LD está exibindo uma norma de prestígio, quando na perspectiva do ILF, seria importante expor aos alunos outras variedades existentes de pronúncia da LI. Sob esse viés, na perspectiva do ILF,

[...] torna-se necessário trazer os aspectos identitários para o discurso em outra língua, de maneira que a presença do “eu” não sirva de elemento discriminatório por causa da pronúncia, por exemplo; quando, nesse instante, a prioridade é dizer “quem sou” e quanto a minha cultura pode intermediar o diálogo entre usuários (BARROS, 2016, p. 120).

Nesse sentido, uma vez que as práticas decorrentes do uso da LI acontecem na diversidade cultural sem fronteiras e na comunicação global, a perspectiva do ILF favorece as variações de pronúncia da LI. Entretanto, é imprescindível salientar que, para tais discussões entrarem em sala de aula, é preciso que o professor realize o papel de mediador cultural, podendo construir junto aos alunos, a interpretação e identificação das variedades de LI, das semelhanças e diferenças (BARROS, 2016).

Dessa forma, vale destacar que, “[...] a ideia de que a LI é atualmente a língua do mundo globalizado é uma realidade para a qual se fazem então necessárias diversas adaptações” (BECKER, 2013, p. 48). Todavia, ainda segundo Becker (2013), é preciso que os alunos, apesar das diferenças na pronúncia da LI, entendam a inteligibilidade, (conceito que será apresentado na análise da pergunta 3), presente no contexto da LF.

Na Unidade 3 – *Around the Globe*, há também seis exercícios que constituem a seção *Listening and Speaking*. Entretanto, nesse tópico há apenas um exercício que estimula os alunos a dialogarem, mas apresenta perguntas abertas para que eles utilizem na conversação. Além

disso, não foi possível encontrar atividades posteriores a essa que instiguem os alunos a falarem utilizando a LI.

De maneira semelhante à Unidade 2, na Unidade 3 as questões que conduzem os alunos às produções orais em LI são perguntas abertas. As questões abordam assuntos de interesse pessoal, que estimulam os alunos a dialogarem sobre seus artistas preferidos, tornando o uso do LI ainda mais atrativo. Desse modo, foi possível perceber que as atividades mencionadas são pertinentes ao ILF, pois possibilitam aos estudantes abordarem diferentes temáticas, que podem surgir durante a conversa, utilizando suas variedades de pronúncia em LI.

A respeito disso, os aprendizes de LI, que possuem a língua portuguesa como língua materna, trazem consigo diferentes crenças de aprendizagem, dentre as quais as mais evidentes estão as de que “[...] a LI é difícil de aprender e a importância dada à pronúncia tido como “perfeita” para que a comunicação em inglês se estabeleça” (ALVES; SIQUEIRA, 2016, p. 70). Logo, a pronúncia padrão, considerada “perfeita”, está vinculada à pronúncia de um nativo. Todavia, a partir das novas abordagens de ensino, pode-se incentivar os aprendizes a terem uma postura mais reflexiva e crítica, pois os elementos da cultura pertencente à língua começam a fazer parte da diversidade dela.

Por conseguinte, a entrevista apresentada pelo LD tem suas perguntas pré-definidas e em inglês, e não há nenhuma menção à pronúncia do aluno. Ademais, identifica-se que as instruções para o professor são divergentes. No canto superior da página, em que a seção *Listening and Speaking* encontra-se nas unidades analisadas, tem-se apenas o excerto: “[...] a compreensão oral que busca levar o aluno a reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais” (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 66). Em contrapartida, no começo do Manual do Professor é possível encontrar a sentença: essa seção “[...] visa ao desenvolvimento das habilidades de compreensão de produção oral” (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 7).

A **pergunta 2** (Nas atividades que apresentam recurso de áudio há a diversidade de falantes de LI?), foram analisadas as faixas do CD da Unidade 2 – *My Life*, do tópico *Vocabulary Study*, que objetiva “[...] destacar aos alunos a importância do estudo sistemático do vocabulário” (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 40). Essa unidade apresenta atividades em áudio, e ao ouvir a faixa no CD foi possível identificar que se trata de falantes nativos, provavelmente norte-americanos.

Não obstante, não há a transcrição fonética das palavras e não há instruções durante o áudio, apenas o enunciado da atividade.

Na seção *Listening and Speaking*, existe o áudio de um programa de televisão australiano, conforme informado pelo LD. Entretanto, não se têm mais informações sobre a nacionalidade do apresentador, possui apenas a transcrição do áudio para o professor. Nesse sentido, cabe ao docente construir em sala de aula os conceitos sobre o alcance da LI no mundo e o seu status de LF.

Sob esse viés, seria imprescindível que os alunos e o docente tivessem clareza da nacionalidade do falante no áudio, pois a pronúncia pode ser confundida com a variação do inglês britânico. Ou seja, como não há maiores informações sobre o falante australiano no LD, o professor precisa chamar a atenção dos estudantes para esse detalhe, com o objetivo de que percebam juntos as semelhanças e as diferenças entre as pronúncias. Todavia, é preciso salientar que, existe uma dificuldade por parte do docente, e dos estudantes, em reconhecer os diferentes sotaques da LI.

Em continuidade, na Unidade 3 – *Around the Globe*, no tópico *Vocabulary Study*, abordando profissões, por meio do áudio compreende-se que, possivelmente, trata-se de falantes nativos norte-americanos, como o exercício da Unidade 2, analisada anteriormente. Além disso, as instruções das atividades são as mesmas, escutar e reproduzir.

Já a seção *Listening and Speaking*, possui uma atividade que exhibe informações sobre Angélica Dass, uma artista brasileira que mora e trabalha na Espanha. No áudio desse exercício a artista faz uso da LI. O docente tem em seu material a transcrição do áudio e uma nota sobre a artista. Na versão do Livro do Aluno tem a biografia da artista, então eles têm conhecimento que se trata de uma brasileira fazendo uso da LI. Logo, para um estudante brasileiro, provavelmente, será possível perceber quando um brasileiro está falando em inglês, pois nota-se diferenças de pronúncia em certas palavras, que podem ser familiares aos alunos.

Nesse sentido, pode-se considerar que as variedades de pronúncias da LI que são contempladas no LD por meio de áudios estão sob a perspectiva da LF, uma vez que o ILF apresenta uma natureza híbrida e “[...] pode ser comparado aos usos contemporâneos do inglês, que exerce uma série de funções em diferentes contextos e protagoniza um papel distinto das

demais línguas no contexto da globalização” (GIMENEZ *et al.*, 2015, p. 78). Desse modo, os recursos contemplados pelos áudios do LD naquelas atividades exploram os impactos que as variedades de uso e de pronúncia têm sobre a LI, pois o processo de globalização auxilia diretamente na difusão da LI pelo mundo, e isso ocasiona transformações na pronúncia e outros aspectos da língua.

Siqueira e Barros (2013, p. 20) afirmam que o processo de ensino e aprendizagem por meio da perspectiva do ILF assume, naturalmente, “[...] a possibilidade de se desconstruírem conceitos e aceções arraigadas, por exemplo, de que há, culturas e pronúncias de alto prestígio a serem ensinadas (americana e britânica)”. Diante disso, considerando a perspectiva do ILF, o docente possibilita ao aluno se construir pluralmente, discutir e problematizar o uso de LI apenas de países “padrões” na língua, refletindo o uso de sua própria pronúncia da LI, sendo assim, inteligível.

Tendo em vista as atividades analisadas, é possível compreender que há uma preocupação por parte dos autores do LD em abordar falantes de LI originários de diferentes lugares, além dos Estados Unidos e/ou Inglaterra. Por conseguinte, nota-se que o LD contempla falantes do *Expanding Circle* (KACHRU, 1985), constituído por países que adotam o ILE e que a perspectiva da ILF é considerada, e não apenas falantes do *Inner Circle*, composto por países em que a LI é a língua materna.

No contexto relativo a falante brasileira e ao australiano apresentados no LD, observou-se elementos culturais ligados aos diálogos. Na Unidade 2, sobre o falante australiano, o áudio é retirado do *Australia's Got Talent*, programa que é baseado no show *Britain's Got Talent*. Como o programa ocorre em diversos lugares (Austrália, Estados Unidos, França, Inglaterra, Rússia e Suécia), compreende-se que esse é um aspecto relevante a ser explorado, pois trata-se de um programa intercultural.

Outro aspecto relevante, na Unidade 3 encontram-se aspectos culturais entrelaçados às pronúncias dos áudios. Assim, a artista brasileira mostra a sua cultura por meio da biografia presente no LD. Além disso, nas laterais da página do LD do docente há uma nota sobre a fotógrafa, relacionando assim a LI com a cultura de uma brasileira.

Diante disso, compreende-se que os áudios do CD, disponível com o LD, são exemplos de oportunidades de uso do ILF durante as aulas de LI, tornando-se espaços de construção e reflexão sobre a diversidade e amplitude que o inglês tem atualmente. Ou seja, a partir do ILF, o docente de LI “[...] pode emergir a possibilidade de ele vislumbrar e encampar uma abordagem de ensino intercultural, mais reflexiva e crítica” (SIQUEIRA; BARROS, 2013, p. 20). A partir disso, o docente poderá colaborar para que ocorra uma maior interação entre as culturas evidenciadas pela LI.

Ademais, o LD apresenta atividades que podem ser relacionadas à perspectiva do ILF, porém, nas orientações do Manual do Professor não é possível encontrar tais discussões. Dessa forma, há a dependência da ação do professor, pois acaba recaindo sobre a sua função construir essas reflexões em sala de aula, gerando diálogos entre ele, os alunos, o material de ensino e a nova língua aprendida.

Em sequência, a **pergunta 3** (Nas atividades/boxes onde a habilidade é indicada, privilegia-se a inteligibilidade?), a Unidade 2 – *My Life* contempla, nas direções para o docente, “[...] oriente os alunos para, ao ouvir o CD, observar como a terminação *-th* é pronunciada. Se necessário, demonstre a forma correta de pronunciar esse som, já que é um fonema que não existe em português e pode causar dúvidas aos alunos” (FRANCO; TAVARES, 2018, p.41)”.

Diante disso, é possível perceber que existe uma obrigação para que o estudante pronuncie adequadamente as palavras com a terminação em *-th*, logo, tratando a fala do áudio, disponível no CD, como um padrão de referência para a pronúncia. As palavras que o livro apresenta como exemplo do uso do *-th*, como fricativa interdental surda /θ/, são os números ordinais: *fourth, fifth, sixth, seventh, eighth, ninth, tenth*.

Segundo Becker (2013), as características que precisam ser desenvolvidas pelos alunos, com o intuito de tornar a inteligibilidade possível, são apresentadas no *Lingua Franca Core* (LFC) (2000), que é um conjunto de aspectos elaborados por Jenkins (2000).

A respeito disso, uma grande parte dos falantes de ILF substitui o fonema /ð/ - fricativo dental sonoro, como em “*mother*” - ou do fonema /θ/ - fricativo dental surdo, como em “*thumb*” - inexistentes na língua portuguesa, por outras pronúncias mais próximas ao /t/, como em “*tie*”, para uma comunicação mais fluída (TODESCHINI, 2020). Ademais, existem vários dialetos de

falantes nativos que não utilizam a fricativa dental. Desse modo, as possíveis pronúncias do grafema *-th* não foram inclusas no LFC, pois conforme aponta a autora, “[...] mesmo com a atenção e foco especiais que a grande maioria dos professores de inglês dá ao ensino desses fonemas, não existe um resultado prático satisfatório” (JENKINS, 2000 *apud* RIELLA, 2013, p. 18).

Por conseguinte, sobre os casos contemplados no LD, e de outros exemplos como *think*, *thousand*, *thank*, a pronúncia do grafema *-th* não afeta a inteligibilidade entre falantes de LI. Visto que, se o sujeito fizer uso de uma substituição de pronúncia, a fala continuará compreensível, especialmente devido ao contexto, e quem estiver ouvindo irá entender que se trata de um agradecimento, caso a palavra “*thank*” for pronunciada de modo análogo à palavra “*tank*”, que significa “tanque” ou “cisterna” (TODESCHINI, 2020).

Nesse sentido, na atividade em que o LD apresenta os números ordinais, entende-se que, se a pronúncia da terminação *-th* for substituída por /t/ ou pelo /d/, não irá prejudicar a conversação. A partir disso, o LD teria a possibilidade de contemplar essa mesma atividade com outras alternativas, auxiliando a reflexão por parte dos alunos sobre a diversidade de pronúncias.

Desse modo, o LD vinculado a um padrão de pronúncia adotado como correto implica a inexistência de “[...] outras possíveis pronúncias que, por mais que desviem do padrão do falante nativo, não impedem a inteligibilidade” (TODESCHINI, 2020, p. 97). Ao orientar que o professor “[...] demonstre a forma correta de pronunciar esse som” (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 41), o LD só apresenta aos estudantes sons que são simbólicos da pronúncia de padrões e não inclui nenhum aspecto sobre a existência de diferentes pronúncias.

Diante disso, compreende-se que o LD tem a oportunidade de abordar os aspectos do inglês na perspectiva do ILF, esclarecendo que não é necessário ter fluência da fala igual a de um nativo para que o diálogo seja compreensível em LI. Todavia, é preciso salientar que, em alguns casos específicos, a pronúncia correta da LI é imprescindível, garantindo a inteligibilidade. Por isso, é interessante a construção de atividades no LD que possibilitem aos alunos a compreensão das diferenças, que podem ou não implicar na inteligibilidade.

Na Unidade 3 – *Around the Globe*, em uma das direções para o docente “[...] os meses de *January* e *February* podem ser pronunciados como /'dʒænjʊ,eri/ e /'februəri/, em inglês estadunidense, ou como /'dʒænjʊəri/ e /'febrʊəri/, em inglês britânico. Em ambos os casos, a

sílaba tônica é a primeira. (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 61). Os autores ainda destacam que, “[...] no áudio 4, utilizamos o padrão estadunidense (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 61)”.

Diante disso, compreende-se que a inteligibilidade está presente nas interações, sendo possível perceber que o LD apresenta uma diversidade interessante de falantes, mas apenas variedades do *Inner Circle* (KACHRU, 1985). Conforme aponta Dewey (2014, p. 15), “[...] a fluidez e o hibridismo observados nas pesquisas sobre ILF estão particularmente em desacordo com a caracterização habitual da linguagem em ambientes educacionais”. Desse modo, a variedade de pronúncias da LI é algo que, fundamentalmente, precisa ser proporcionado pelos materiais didáticos.

Em vista disso, “[...] a inteligibilidade é conceituada como dependente da norma” (DEWEY, 2014, p. 15). Com efeito, segundo Dewey (2014), caso o estudante não seja capaz de falar dentro dos padrões, comumente o britânico ou o americano, então ele não irá alcançar sucesso em sua fala. E isso acontece em materiais didáticos que não apresentam a grande variedade existente de pronúncia da LI.

Dewey (2014, p. 18) salienta que, “[...] aumentar a consciência sobre a ILF pode, de fato, levar a uma melhor compreensão das realidades sociolinguísticas atuais e leva a uma certa reflexão”. Desse modo, se a BNCC atrela o ensino de LI à perspectiva de LF, a forma atual de ensino carece transformar-se de uma visão “[...] monocêntrica, monocultural, monolíngue, para uma educação que aborde aspectos relativos ao pluricentrismo, multiculturalismo, multilinguismo, ou seja, já é tempo de modificar os moldes tradicionais de ensino” (BORDINI; GIMENES, 2014, p. 17).

Assim, a partir da perspectiva do ILF, é preciso oportunizar aos alunos que sejam plurais, questionem as culturas que são ditas de primazia, que normalmente são as apresentadas nos materiais didáticos. Com isso, entende-se que, é a partir do ILF que nasce o ensino intercultural, reflexivo e crítico (SIQUEIRA; BARROS, 2013), auxiliando o aluno a questionar suas verdades.

No que tange à inteligibilidade em LI para esta análise, é relevante conceber que esse aspecto implica a valorização da identidade do aluno, sendo que:

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

Desse modo, a BNCC coloca que, “[...] tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados, que deve ser disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística” (BRASIL, 2018, p. 242). Em decorrência disso, compreender a língua sob a perspectiva do ILF, implica exceder o padrão ideal, considerar a importância dos diversos ambientes e culturas que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua. Procurando assim, invalidar os aspectos que tratam de “[...] correção, precisão e proficiência linguística” (BRASIL, 2018, p. 242).

A partir disso, compreende-se que grande parte dos aspectos do ILF encontrados no LD, dependem da ação do professor em sala de aula para que sejam efetivamente compreendidos pelos alunos. Desse modo, nesta seção, foram apresentadas as três perguntas que auxiliaram na compreensão sobre como o ILF surge no processo de ensino e aprendizagem do LD analisado na pesquisa e os respectivos resultados.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste artigo, buscou-se analisar de que maneira o inglês, enquanto LF, é contemplado no processo de ensino de aprendizagem em um LD de LI do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Para alcançar ao objetivo foram elaboradas perguntas, utilizadas como categorias da análise, baseadas na revisão de literatura.

A partir da análise, identificou-se que, quanto às variedades de pronúncias, o LD não faz nenhuma exigência ao aluno para se comunicar em inglês, então, entende-se que ele pode fazer uso de sua variedade de pronúncia. Além disso, os recursos de áudio do LD contemplam falantes de LI de nacionalidades diferentes, mostrando assim, que o material apresenta ao aluno algumas características da abrangência da língua. Todavia, isso não é explorado de maneira explícita no LD, ou seja, cabe ao docente apresentar essas ocorrências. Trata-se de um aspecto positivo do livro analisado, mas é necessário ir além do escopo ofertado.

Sobre a inteligibilidade, conceito fundamental na perspectiva do ILF, as unidades analisadas tendem a contemplar pronúncias de prestígio da LI. Verificou-se que em algumas atividades há variações, porém, são práticas isoladas do restante da temática e os exercícios não evidenciam a diversidade de pronúncias existentes.

Tendo em vista os destaques apontados na análise, conclui-se que, o trabalho com o Eixo Dimensão Intercultural no LD não seja explorado em sua totalidade, porém, conforme mencionado, características do ILF podem ser encontrados nas unidades do livro. Além disso, é imprescindível salientar que, por meio dos aspectos oferecidos pelo LD, o docente pode adaptar suas abordagens em sala de aula, complementando a temática apresentada.

Em síntese, compreende-se que houve avanços na obra, especialmente em relação ao que a BNCC apresenta sobre o ILF, sendo essa a nova perspectiva para o ensino relacionando-a ao Eixo Dimensão Intercultural. Em contrapartida, ainda existem algumas lacunas e limitações, como a falta de informações sobre a abrangência da LI no mundo. Assim, caso seja abordado em sua formação inicial, o docente terá a oportunidade de complementar as temáticas do LD, utilizando os aportes que estiverem ao seu alcance, auxiliando os estudantes a construírem-se pluralmente e refletirem sobre a LI e seu papel na realidade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALVES, P. C. R.; SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca: da cena do mundo para a cena da sala de aula. **Fólio: Revista de Letras**. v. 8, n. 1 p. 413– 434 jan./jun. 2016.

BARROS, K. S. O diálogo intercultural nas aulas de inglês como língua franca. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org). **Nas trilhas da interculturalidade: relatos de prática e pesquisa**. Salvador: UFBA, 2016. p. 101-129.

BECKER, M. R. **Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de língua franca: percepção de discursos de falantes de diferentes L1s por brasileiros**. 2013. 256 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná - Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

BORDINI, M.; GIMENEZ, T. Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005- 2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum**, v. 17, n. 1, p. 10-43, 2014.

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

_____. **Programa Nacional do Livro Didático**. Ministério da Educação, Brasília, 2020.

DEWEY, M. Pedagogic criticality and ELF. **Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies**, v. 36, n. 2, p. 11-30. 2014.

FRANCO, C.; TAVARES, K. **Way to English for Brazilian Learners**. Ensino Fundamental Anos Iniciais - 6º ano. 2 ed. São Paulo: Ática, 2018.

GIMENEZ, T. *et al.* Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, 2015.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

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

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 129-147, 2006.

MIRANDA, F. C.; GIMENEZ, T. N. Análise de materiais didáticos de LI sob a perspectiva do ILF. In: **XII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**, 9., 2014, Londrina. Anais. Londrina, 2014. p. 773-783.

MOTT-FERNANDEZ, C. **A tessitura do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNLD**. 2014, 356f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Londrina. Londrina (PR), 2014.

PALLÚ, N. M. **Que Inglês Utilizamos e Ensinamos?** Reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo. 2013. 243 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba (PR).

PARK, J. S.; WEE, L. **Markets of English: Linguistic capital and language policy in a globalizing world**. Canadá: Routledge, 2012.

RIELLA, R. J. **Inteligibilidade de palavras terminadas com morfema ed no contexto de inglês como língua franca**. 2013. 84 f. Monografia – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba (PR), 2013.

SIQUEIRA, S.; BARROS, K. S. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca. **Estudos Linguísticos e Literários**, v. 2, n. 48, 2013.

SEIDLHOFER, B. Discourse and English as a lingua franca. **The Bloomsbury Handbook of Discourse Analysis**, 2021.

TÍLIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 1, n. 4, p. 117-144, 2003.

TODESCHINI, Isabella. **Interculturalidade e o Inglês como Língua Franca**: considerações sobre um livro didático de língua inglesa. 2020. 140 f. Dissertação – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Isabella TODESCHINI

Graduada em Licenciatura em Letras - Português e Inglês (2016) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Graduada em Pedagogia (2017) pelo Centro Universitário Internacional. Pós-Graduada em Educação para Infância (2017) pela instituição Faculdades Integradas do Vale do Ivaí. Pós-Graduada em Língua Inglesa (2018) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Mestre em Letras (2020) com concentração em Linguagem pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística - Linha de Pesquisa: Estudos do Campo Discursivo - da Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente, atua como Tutora de Avaliação Sênior na Universidade Cesumar.

REVISOR DE LINGUAGEM

Danielle Franco Brunismann [danibf2009@hotmail.com]

Recebido em 09/janeiro/2023.- Aceito em 09/junho/2023.