



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PGLA

**ENSINO INTERCULTURAL DE INGLÊS NA REDE PÚBLICA DE GOIÁS PELA
LENTE DA PROPOSTA MULTIRREDE-DISCURSIVA (MR-D)**

TIRZA CIBELLE RICHARDS SILVA HOLMES

Brasília-DF
2026

TIRZA CIBELLE RICHARDS SILVA HOLMES

**ENSINO INTERCULTURAL DE INGLÊS NA REDE PÚBLICA DE GOIÁS PELA
LENTE DA PROPOSTA MULTIRREDE-DISCURSIVA (MR-D)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas

Orientadora: Profa. Dra. Yamilka Rabasa Fernández

Brasília-DF
2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

H753e Holmes, Tirza Cibelle Richards Silva
Ensino intercultural de inglês na rede pública de Goiás
pela lente da Proposta Multirrede-Discursiva (MR-D) / Tirza
Cibelle Richards Silva Holmes; orientador Yamilka Rabasa
Fernández. Brasília, 2026.
177 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)
Universidade de Brasília, 2026.

1. Interculturalidade crítica. 2. Proposta
Multirrede-Discursiva (MR-D). 3. Livro didático de língua
inglesa. 4. Inglês como língua franca. 5. Ensino de inglês
na rede pública. I. Rabasa Fernández, Yamilka , orient. II.
Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

TIRZA CIBELLE RICHARDS SILVA HOLMES

ENSINO INTERCULTURAL DE INGLÊS NA REDE PÚBLICA DE GOIÁS PELA LENTE DA PROPOSTA MULTIRREDE-DISCURSIVA (MR-D)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada em: 29 de junho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira
Examinador externo
Universidade Federal da Bahia — UFBA

Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo
Examinadora interna
Universidade de Brasília — UnB

Profa. Dra. Yamilka Rabasa Fernández
Presidente/Orientadora
Universidade de Brasília — UnB

Brasília-DF
2026

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, de quem recebi a oportunidade, a força, a sabedoria e a perseverança necessárias para iniciar e concluir esta caminhada.

Dedico-o também aos meus colegas professores e professoras de língua inglesa, da rede pública e da rede privada, que diariamente enfrentam os desafios do ensino com compromisso, criatividade e resistência.

Aos meus muitos alunos e alunas, da escola pública e dos diversos contextos educacionais em que atuei, dedico esta pesquisa com gratidão. Suas perguntas, dificuldades, descobertas e modos de aprender alimentaram em mim o desejo de continuar estudando, ensinando e pesquisando.

Por fim, dedico este trabalho à Linguística Aplicada, campo que me possibilitou compreender o ensino de línguas como prática social, crítica, situada e transformadora, e à ciência, cujo desenvolvimento amplia nossas formas de pensar, ensinar, aprender e existir no mundo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, porque compreendo que dele vieram a oportunidade, a força, o conhecimento, a inteligência e a perseverança necessários para começar e concluir esta dissertação. Em muitos momentos, foi a fé que sustentou meus passos e me permitiu continuar.

À minha família, pelo amor, pelo apoio e pelo incentivo constante. Em especial, agradeço aos meus pais, que sempre me ensinaram o valor dos estudos e me encorajaram a correr atrás dos meus sonhos. Muito do que sou e do que conquistei carrega a presença, o cuidado e os ensinamentos de vocês.

Ao meu marido, Tom, meu parceiro de vida, pelo amor, cuidado, paciência, companheirismo e por estar ao meu lado ao longo desta caminhada. Obrigada por ser meu maior incentivador, por acreditar em mim nos dias em que eu mesma duvidei e por me apoiar de tantas formas durante este percurso.

À minha orientadora, Profa. Dra. Yamilka Rabasa Fernández, pela orientação cuidadosa, pelas leituras atentas, pelas provocações teóricas e pela generosidade com que acompanhou a construção desta pesquisa. Sua presença foi fundamental para que este trabalho encontrasse direção, consistência e sentido.

À professora Mariana Mastrella, ao professor Fidel e ao professor Almeida Filho, pelas contribuições, ensinamentos e diálogos que marcaram minha formação acadêmica e ampliaram minha compreensão sobre a Linguística Aplicada, o ensino de línguas e a pesquisa.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, pelas leituras, discussões e experiências formativas que contribuíram para meu crescimento como professora-pesquisadora.

Aos meus colegas do PGLA, pelas trocas, conversas, trabalhos, textos compartilhados e discussões que me ajudaram a crescer ao longo dessa trajetória. A caminhada acadêmica se tornou mais leve e significativa porque pude partilhá-la com vocês.

Aos meus alunos e alunas, que inspiram diariamente minha prática docente e dão sentido às inquietações que movem esta pesquisa. Foi também no chão da sala de aula que este trabalho nasceu.

A todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação, deixo minha sincera gratidão.

“Porque dele [Deus], e por Ele, e para ele são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém.”

Romanos 11:3

RESUMO

Esta dissertação investiga o tratamento dado à interculturalidade crítica e ao inglês como língua franca (ILF) em documentos curriculares e em uma unidade de um livro didático de inglês utilizado na rede pública de Goiás, tomando a Proposta Multirrede-Discursiva (MR-D) como lente analítica e pedagógica para pensar, também, possibilidades de complementação. Parte-se da compreensão de que o ensino de inglês nesse contexto envolve disputas de sentido, identidades, culturas e relações de poder, especialmente quando o livro didático é tomado como recurso central para o planejamento docente. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular de Goiás (DC-GO) apontem para a valorização da diversidade cultural e para uma concepção de inglês como língua franca, ainda se observa a necessidade de analisar como essas orientações se materializam no livro didático e como podem ser pedagogicamente operacionalizadas em sala de aula. Nesse contexto, o objetivo geral do estudo foi oferecer subsídios teórico-metodológicos para a relação crítica do(a) professor(a) de inglês com o livro didático, tendo em vista o planejamento de aulas e materiais voltados a uma educação linguística interculturalmente crítica. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou observar o tratamento da interculturalidade nos documentos orientadores do ensino de língua inglesa no Estado de Goiás (BNCC e DC-GO); analisar se o tratamento da interculturalidade na Unidade Zero da coleção **Ways English for Life**, 9º ano, está em consonância com o estipulado nos documentos orientadores para o ensino de inglês no Brasil e em Goiás; analisar a Unidade Zero do livro **Ways English for Life** com base nos critérios da Proposta Multirrede-Discursiva (MR-D); e elaborar e discutir uma proposta de complementação multirrede-discursiva para a Unidade Zero da obra analisada. Para isso, foram mobilizados referenciais sobre inglês como língua franca, interculturalidade crítica, decolonialidade, livro didático e MR-D (Bakhtin, 1981; Pennycook, 1998; Mignolo, 2007; Walsh, 2010; Scheyerl; Siqueira, 2012; Serrani, 2010; 2020). Metodologicamente, o estudo adotou uma abordagem qualitativa interpretativista, articulando análise documental, análise orientada por critérios da MR-D e pesquisa aplicada, por meio da elaboração de uma complementação didática. Os resultados indicam que, embora a BNCC e o DC-GO endossem a interculturalidade e o ILF, suas orientações tendem a oferecer limites quanto à explicitação de caminhos pedagógicos para sua efetivação. A análise da Unidade Zero sugere que a orientação intercultural anunciada pela obra se materializa de modo parcial nas atividades, que ainda podem favorecer leituras eurocentradas da expansão do inglês e oferecer pouco espaço para autoria discente situada. A partir dessas constatações, propõe-se uma complementação em formato de oficina MR-D, organizada em quatro momentos: historicização crítica da colonização e da difusão de línguas; leitura crítica da unidade; curadoria multimodal e construção de rede textual e imagética; e produção autoral discente com socialização. Assim, a dissertação contribui para o debate sobre currículo, materiais didáticos e práticas de linguagem no ensino público de inglês, ao propor caminhos para uma abordagem intercultural crítica situada e pedagogicamente viável.

Palavras-chave: interculturalidade crítica; inglês como língua franca; Multirrede-Discursiva (MR-D); livro didático de inglês; decolonialidade.

ABSTRACT

This dissertation investigates how critical interculturality and English as a lingua franca (ELF) are addressed in curriculum documents and in a unit of an English language textbook used in Goiás public schools, taking the Multinetwork-Discursive Proposal (MR-D) as an analytical and pedagogical lens for considering possibilities of complementation. It is grounded in the understanding that English teaching in this context involves disputes over meaning, identities, cultures, and power relations, especially when the textbook is taken as a central resource for teachers' planning. Although the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the Goiás Curriculum Document (DC-GO) point to the valorization of cultural diversity and to a conception of English as a lingua franca, there remains a need to analyze how these orientations are materialized in the textbook and how they can be pedagogically operationalized in the classroom. In this context, the general objective of the study was to offer theoretical-methodological support for English teachers' critical engagement with the textbook, with a view to planning lessons and materials aimed at a critically intercultural language education. As specific objectives, the research sought to examine how interculturality is addressed in the guiding documents for English language teaching in the state of Goiás (BNCC and DC-GO); to analyze whether the treatment of interculturality in Unit Zero of the **Ways English for Life**, 9th grade, collection is aligned with what is established in the guiding documents for English teaching in Brazil and Goiás; to analyze Unit Zero of the **Ways English for Life** textbook based on the criteria of the Multinetwork-Discursive Proposal (MR-D); and to elaborate and discuss a multinetwork-discursive complementation proposal for the analyzed unit. To this end, theoretical frameworks on English as a lingua franca, critical interculturality, decoloniality, textbooks, and MR-D were mobilized (Bakhtin, 1981; Pennycook, 1998; Mignolo, 2007; Walsh, 2010; Scheyerl; Siqueira, 2012; Serrani, 2010; 2020). Methodologically, the study adopted a qualitative interpretivist approach, articulating documentary analysis, analysis guided by MR-D criteria, and applied research through the elaboration of a didactic complementation. The results indicate that, although the BNCC and the DC-GO endorse interculturality and ELF, their orientations tend to offer limitations regarding the explicit presentation of pedagogical pathways for their implementation. The analysis of Unit Zero suggests that the intercultural orientation announced by the textbook is only partially materialized in the activities, which may still favor Eurocentric readings of the spread of English and offer limited space for situated student authorship. Based on these findings, a complementation in the form of an MR-D workshop is proposed, organized into four moments: critical historicization of colonization and language diffusion; critical reading of the unit; multimodal curation and construction of a textual and visual network; and student authorial production with socialization. Thus, the dissertation contributes to the debate on curriculum, teaching materials, and language practices in public English education by proposing pathways toward a situated and pedagogically viable critical intercultural approach.

Keywords: critical interculturality; English as a lingua franca; Multinetwork-Discursive Proposal (MR-D); English language textbook; decoloniality.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declaro que, ao longo do processo de elaboração desta dissertação, utilizei ferramentas de Inteligência Artificial Generativa, especialmente o ChatGPT, como apoio auxiliar em etapas específicas do trabalho acadêmico.

O uso dessas ferramentas ocorreu principalmente para fins de busca exploratória de artigos, referências e fontes relacionadas ao tema da pesquisa; organização de ideias, estruturação de capítulos, tópicos e subtópicos; interpretação e sistematização de comentários de orientação; revisão textual; aprimoramento da clareza, coesão e fluidez acadêmica; e apoio na reformulação de trechos previamente elaborados por mim. Além disso, uma imagem utilizada em atividade pedagógica apresentada nos apêndices foi gerada com auxílio de Inteligência Artificial, com finalidade exclusivamente ilustrativa e pedagógica.

Ressalto que todas as sugestões geradas por ferramentas de IA foram avaliadas, selecionadas, revisadas e ajustadas por mim. As decisões teóricas, metodológicas e analíticas, bem como a seleção final das referências, a interpretação dos dados, a construção argumentativa, as conclusões e o conteúdo final desta dissertação são de minha inteira responsabilidade autoral.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFR	Common European Framework of Reference
DC-GO	Documento Curricular do Estado de Goiás
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IL	Instituto de Letras
ILF	Inglês como Língua Franca
LD	Livro Didático/Livros Didáticos
LET	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
LI	Língua Inglesa
MP	Manual do Professor
MR-D	Multirrede-Discursiva/Proposta Multirrede Discursiva
PGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre LDB, BNCC, DC-GO, PNLD e Livro Didático de Inglês	28
Figura 2 – Planejamento das aulas: ações executadas pelos professores	38
Figura 3 – Abertura da Unidade Zero: proposta de discussão sobre a expansão da língua inglesa	78
Figura 4 – Atividade introdutória da Unidade Zero: representação do inglês como língua franca e da centralidade dos falantes nativos	79
Figura 5 – Atividade sobre o colonialismo britânico na Unidade Zero	82
Figura 6 – Páginas iniciais da Unidade Zero	86
Figura 7 – Sumário da obra	87
Figura 8 – Texto Historical Backgrounds	88
Figura 9 – Texto/imagem History of English	88
Figura 10 – Texto British Colonialism	90
Figura 11 – Atividade English Around The World	91
Figura 12 – Texto infográfico Education Cannot Wait	95
Figura 13 – Questão 10	96
Figura 14 – Questão 12	96
Figura 15 – Atividades de Vocabulário	101
Figura 16 – Charge 01	104
Figura 17 – Charge 02	107
Figura 18 – Texto English Library e Questões	107
Figura 19 – Trecho do Infográfico Education Cannot Wait	107
Figura 20 – Tip C	108
Figura 21 – Texto Why is Education Important?	111
Figura 22 – Questões para o texto Why is Education Important?	109
Figura 23 – Atividades do texto Feeling Good About Yourself	111
Figura 24 – Atividade de discussão oral na seção Evaluating Websites	114
Figura 25 – Atividade de discussão oral na seção English Around The World	115
Figura 26 – Atividade de Tradução	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre os Conceitos de Currículo e o Ensino de Inglês	35
Quadro 2 – Linha do Tempo PNLD Língua Inglesa	39
Quadro 3 – Articulação entre as 5 etapas para combater estereótipos	54
Quadro 4 – Instrumento 01 de análise dos documentos de ensino de LI no Estado de Goiás	63
Quadro 5 – Instrumento de análise 02: Quadro de Alinhamento Intercultural	64
Quadro 6 – Instrumento de análise 03: Quadro de Análise MR-D para Análise da Unidade Zero	66
Quadro 7 – ENCONTRO 01 – Que mistério é esse?	126
Quadro 8 – ENCONTRO 02 – A verdade revelada...	131
Quadro 9 – ENCONTRO 03 - O inglês é de todo mundo	138
Quadro 10 – ENCONTRO 04 – Lendo cultura em inglês: repertórios locais, história e sentidos	143
Quadro 11 - Rubrica formativa para acompanhamento da oficina	154

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 PRINCÍPIOS TEÓRICOS.....	23
2.1 Histórico do Ensino de Língua Inglesa e Políticas Educacionais no Brasil.....	23
2.2 Currículos Brasileiros para o Ensino de Inglês: entre BNCC e DC-GO e Livro Didático.....	27
2.3 O Livro Didático de Inglês como Ferramenta Pedagógica	36
2.4 Ensino de Inglês sob a Perspectiva Intercultural-Crítica	42
2.5 A proposta Multirrede-Discursiva como perspectiva decolonial e intercultural crítica no ensino de inglês	47
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	57
3.1 Natureza da pesquisa.....	57
3.2 O corpus da pesquisa.....	59
3.2.1 A obra didática Ways English For Life e a unidade analisada.....	60
3.2.2 Os documentos orientadores para o Ensino de Inglês em Goiás.....	62
3.3 Análise dos documentos orientadores para o ensino de LI no Estado de Goiás	62
3.3.1 Instrumento de análise da dos documentos educacionais em intersecção com o LD.....	64
3.3.2 Instrumento de análise da unidade didática com base na Multirrede-Discursiva....	65
4 DOCUMENTOS CURRICULARES E LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: UMA ANÁLISE CRÍTICA	68
4.1 Análise dos Documentos Educacionais de Língua Inglesa.....	69
4.1.1 CRITÉRIO A – Representação Cultural.....	69
4.1.2 CRITÉRIO B-1 – Dimensão Intercultural.....	70
4.1.3 CRITÉRIO B-2 – Dimensão Intercultural.....	71
4.1.4 CRITÉRIO C – Objetivos de Aprendizagem e Competências.....	72
4.1.5 CRITÉRIO D – Práticas e Recursos Didáticos.....	73
4.1.6 CRITÉRIO E – Identidades Cultural Mediação Pedagógica.....	74
4.2 Análise do Livro Didático de Inglês Ways English For Life em intersecção com os Documentos Curriculares	75
4.2.1 Eixo 01: Valorização da Diversidade Cultural e promoção da Interculturalidade...	77
4.2.2 Eixo 02: Abordagem do inglês como língua franca (ILF).....	79
4.2.3 Eixo 03: Articulação entre os documentos curriculares (BNCC e DC-GO) e os conteúdos da Unidade Zero.....	81
4.3 Análise Pedagógica da Unidade Didática do LD de Inglês via MR-D	83
4.3.1 Tour pela obra e pela Unidade Zero.....	84

4.3.2 Componente Intercultural.....	87
4.3.2.1 Territórios, espaços e momentos histórico-culturais; pessoas e grupos sociais; legados culturais.....	88
4.3.2.2 Pessoa, grupos sociais e discurso	93
4.3.2.3 Legados culturais	97
4.3.3 Componente de Língua-Discurso e Gêneros Discursivos	98
4.3.3.1 Temas de língua e gêneros discursivos em foco.....	100
4.3.4 Componente de Práticas de Linguagem(ns) em Oficinas Multirrede-Discursivas	103
4.3.4.1 Leitura, escuta e apreciação auditivo-visual.....	103
4.3.4.2 Produção escrita, produção oral, tradução entre línguas ou transposição entre variedades ou discursos de uma mesma língua.....	113
 5 COMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE ZERO NUMA VISÃO MULTIRREDE-DISCURSIVA	 118
5.1 A motivação da proposta complementar	118
5.2 Fundamentos da proposta complementar	120
5.3 Proposta de oficina Multirrede-Discursiva para a Unidade Zero	121
5.3.1 Ponto de partida: planejamento pedagógico.....	122
5.4 Detalhamento da Oficina	126
5.4.1 Considerações sobre a operacionalização da proposta e avaliação formativa.....	151
 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 156
 REFERÊNCIAS.....	 162
 APÊNDICE A — Texto didático “English Has Many Histories”	 177

1 INTRODUÇÃO

O livro didático vem sendo utilizado nas redes de ensino do país há décadas, não só como ferramenta facilitadora da aprendizagem dos estudantes, mas como um guia para os professores, que muitas vezes o utilizam como ponto de partida para a elaboração de suas aulas. Mas a minha relação com o livro didático de Inglês nunca foi amistosa, embora estreita. Ao longo de doze anos em sala de aula enfrentei muitas vezes um dilema: em algumas instituições, eu era quase que forçada a seguir à risca livro adotado, enquanto que em outras, como na rede pública, o livro se tornava um mero acessório decorativo, presente, mas sem função.

No ano de 2020, durante a pandemia de Covid-19, iniciei minha experiência na rede pública de ensino do Maranhão, e o impacto foi imenso. Recebi um livro de Inglês fornecido pela Secretaria de Educação, o que inicialmente me trouxe alegria, situação bem diferente da época em que eu era estudante, quando os livros eram mais um peso na mochila do que um motivo de celebração. Agora eu contava com um recurso que prometia enriquecer o ensino. No entanto, essa empolgação rapidamente se dissipou quando eu iniciei o planejamento pedagógico, ao perceber que os conteúdos do livro não estavam alinhados com o currículo estadual e mais: não valorizavam a cultura local e não partiam da realidade do aluno, mas sim de uma realidade muito distante, o que tornava a aprendizagem da língua inglesa mais distante ainda.

Diante de um tempo escasso que eu tinha para adaptar o livro didático à realidade dos alunos e sem qualquer fundamentação, ou preparo teórico-metodológico para tal, desisti de usar o livro naquele ano e optei por elaborar materiais focados em leitura e decodificação de textos em inglês, já que este era o foco para o Ensino Médio, com vistas ao ENEM.

Meu sentimento como professora de Inglês era de total frustração com aquele livro. Sentia como se estivesse cerceando meus alunos de acessar um aprendizado mais rico, mais plural e efetivo, ao mesmo tempo em que não sabia como tornar isso possível, se é que de fato era possível. Ressalto que tal frustração se dava pelo fato de eu não poder usar essa ferramenta em minhas aulas, em benefício dos meus alunos.

Em 2022, já morando em Brasília e como aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA), na Universidade de Brasília (UNB), iniciei minha experiência na rede pública do estado de Goiás como professora de Inglês. Ao chegar na escola fui recebida pela coordenadora pedagógica, que logo avisou: *“aqui não se usa o livro de Inglês, viu? A gente tem um livro que foi entregue aos alunos, mas não se usa. Prepara alguma coisa por fora*

mesmo, esse livro não presta para nada! Se precisar tirar xerox de algum material que você elaborou, me avisa”.

Novamente eu estava me deparando com a mesma realidade que vivi por dois anos no Maranhão. Tínhamos um livro didático de Inglês, mas na verdade era como se não tivéssemos, pois ele não poderia ser aproveitado. Assim, preparei aulas sem o uso deste, focando no aprendizado das estruturas da língua inglesa, baseando-me em buscas aleatórias na internet e em recortes de gramáticas antigas que eu tinha em casa. Seguindo, obviamente, o currículo do Goiás. Porém, todo esse processo de elaboração de materiais me levava a uma constante sensação de frustração e impotência quanto ao uso do livro didático.

Essa mesma realidade se repetiu nos anos letivos de 2023 e 2024, vivendo os mesmos episódios. Lembro-me que no dia 01 de fevereiro de 2024, quando começou a semana pedagógica na escola em que eu trabalhava, entre reuniões e treinamentos, surgiu entre os professores a mesma discussão sobre os livros didáticos. No segundo dia, a direção da escola anunciou a chegada dos livros do novo ciclo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os quais seriam distribuídos aos alunos. No entanto, nova discussão se deu sobre o mesmo tema, dessa vez bem mais desanimadora, ocasião em que um professor questionou se iríamos seguir a ordem de conteúdos do livro, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou do Documento Curricular do Estado de Goiás (DC-GO). A direção confirmou que a prioridade era o DC-GO, mas isso gerou descontentamento aos professores, que lembraram que os livros escolhidos não estavam alinhados a esse documento.

A insatisfação tomou conta da sala, com os docentes expressando suas preocupações sobre a falta de tempo para analisar os livros que foram propostos. Muitos relataram que receberam apenas amostras dos livros, em vez de exemplares completos, dificultando a avaliação adequada deles. O clima de frustração se intensificou quando um colega mencionou que o livro daquele ano parecia inútil, servindo apenas como um enfeite. A diretora da escola tentou explicar que a nova regra do edital exigia apenas as amostras, mas a pergunta que ficou no ar era: como poderíamos utilizar os livros se havia um descompasso entre eles e o documento curricular do Estado de Goiás?

O DC-GO é o documento elaborado pela Secretaria Estadual de Educação que orienta sobre os objetivos de aprendizagem e as competências e habilidades que os estudantes devem ter ao concluírem certas etapas da educação básica naquele Estado, sendo utilizado como base para os planejamentos dos professores. Eles são orientados a seguir à risca esse documento, para que todas as escolas falem a “mesma língua”. O problema é como juntar as peças desse

quebra-cabeça: o DC-GO, a BNCC e o livro didático, pois os professores perceberam que estes não falam a mesma língua, pois é comum observar que os conteúdos a serem trabalhados nos livros não se relacionam com os documentos oficiais, vindo as perguntas: o que devo seguir? Quais conteúdos trabalhar? Sem contar o questionamento de como vamos trabalhar.

Em meio a essa discussão toda e de posse do livro didático de Inglês naquela manhã, confesso ter me sentido insegura, despreparada e preocupada com meu planejamento de aulas para aquele ano. Recebemos, de fato, apenas amostras dos livros didáticos para analisar. As inquietações dos meus pares também são minhas, pois sabemos da importância do livro didático no processo de ensino e de aprendizagem, visto que outros recursos são escassos, pois nem sempre há projetores, computadores, facilidade para tirar e distribuir cópias de outros materiais e o acesso à internet ainda é precário. Foi quando lembrei da Multirrede-Discursiva (MR-D).

Tive meu primeiro contato com essa perspectiva de ensino de língua-discurso numa disciplina com a professora Yamilka Rabasa, no primeiro ano do mestrado em Linguística Aplicada no PGLA. Ao longo da disciplina pude compreender que o ensino da língua não está separado da cultura, mas está dentro de uma relação cultura-língua-discurso, onde os três se entrelaçam e se mobilizam, um em função do outro. Mais que uma perspectiva, a MR-D se apresenta como um guia que conduz, de forma organizada e sistemática, mas também teoricamente fundamentada, a análise de materiais didáticos e a seleção de recursos textuais para o ensino-aprendizagem de línguas, numa perspectiva que parte da cultura do aluno, que valoriza e dá voz a outras realidades e contextos que são ricos e que não podem ser silenciados nesse processo (Serrani, 2020).

Ao abordar o ensino de línguas como prática cultural, é importante refletir sobre as visões que os estudantes da rede pública ainda nutrem em relação ao aprendizado da língua inglesa. Frequentemente, em sala de aula, escuto comentários como: *'ela fala inglês bem bacana, igual uma americana, né?'* ou perguntas como: *'professora, você já morou fora do Brasil?'*. Tais expressões revelam como ainda persiste a crença de que a legitimação do aprendizado da língua inglesa passa necessariamente por uma vivência em países do chamado Norte Global. Embora a experiência de intercâmbio cultural e linguístico em outros países seja extremamente enriquecedora e válida, é importante desmistificar a ideia de que ela é o único caminho possível para se alcançar a fluência. Essas percepções reforçam um imaginário colonial e elitista sobre o aprendizado da língua, que associa competência linguística ao contato com culturas tidas como centrais. Diante disso, sempre compartilho com meus alunos a minha própria trajetória de aprendizagem, demonstrando que é possível aprender inglês no Brasil, com

recursos acessíveis e com base em práticas pedagógicas que valorizem suas culturas locais e realidades sociolinguísticas.

A BNCC, documento normativo que até o momento serve como referência no Brasil para a elaboração de currículos escolares e de livros didáticos, preconiza que o ensino de língua inglesa deve se pautar em cinco eixos, sendo eles: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Além disso, adota a perspectiva do inglês como língua franca (ILF), destacando que “o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais” (Brasil, 2018, p. 242). Essa abordagem reforça a pluralidade de repertórios culturais e linguísticos, alinhando-se à dimensão intercultural, cuja proposição “nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção” (Brasil, 2018, p. 245).

Sobre esse último eixo, que é foco desta pesquisa, estudos como o de Todeschini (2020) mostram que ainda percebe-se que livros didáticos de Inglês aprovados pelo PNLD, programa que regulamenta e distribui livros didáticos nas escolas públicas no Brasil, reforçam a ideia de prestígio de determinadas pronúncias e culturas, o que faz oposição a essa visão ILF adotada, já que “seria importante expor aos alunos outras variedades existentes de pronúncia da LI” (Todeschini, 2023, p. 57).

Outro estudo nesse mesmo sentido é o de Araújo (2019), que focalizou a formação docente de professores de Inglês na perspectiva ILF e na interseção com o livro didático. Nele foi possível identificar que a representação de pessoas não-nativas no LD de Inglês ainda é muito pequena, o que reforça e perpetua uma ideia de que o padrão nativo é o modelo a ser seguido pelos alunos, bem como a ideia de que falantes não-nativos não falam inglês “corretamente”.

Vieira e Szundy (2022) analisaram o mesmo livro didático de Inglês que será foco desta pesquisa, porém no ciclo do PNLD de 2020, e identificaram que, no que tange à dimensão intercultural com foco na perspectiva do ILF e conforme estabelecido pela BNCC, as atividades analisadas não contribuem para desestabilizar ou questionar as ideologias linguísticas relacionadas à disseminação global do inglês. Já Kabongo (2022), ao analisar o livro **Way to English for Brazilian Learners**, cujo um dos autores também é autor do livro analisado nesta pesquisa, detectou que a representatividade africana é silenciada, o que revela que ainda há muito para se pensar sobre os livros didáticos de Inglês no Brasil no que se refere a posturas

coloniais retratadas. Apesar desses apontamentos, é importante mencionar que, com a chegada do PNLD, os livros didáticos de inglês melhoraram muito no tratamento de temas socioculturais sensíveis à realidade brasileira; mas como esta é de dimensões continentais, nunca haverá um livro que atenda completamente às necessidades e contextos de ensino-aprendizagem de línguas.

Assim, a presente pesquisa se pauta numa visão decolonial, que compreende o ensino de língua inglesa e as ideologias linguísticas que o permeiam como atravessados por heranças do colonialismo, entendido aqui como processo histórico de dominação política, econômica, territorial, cultural e linguística de determinados povos sobre outros (Pennycook, 1998). Essa perspectiva reconhece que a disseminação global do inglês foi historicamente marcada por relações de poder coloniais, que influenciaram a forma como a língua é ensinada, percebida e legitimada em diversos contextos, incluindo o Brasil. Por isso, resalto aqui a importância de linguistas aplicados e professores de línguas, em especial de língua inglesa, refletirem criticamente sobre suas práticas de ensino e sobre o material didático que recebem para trabalhar em sala de aula, frequentemente mais reproduzido do que produzido.

Como aponta Mignolo (2007; 2009), nos desvinculamos desse pensamento colonial privilegiado quando reconhecemos a nós mesmos como vozes e como produtores de conhecimento. Como professora de Inglês na escola pública e pesquisadora no PGLA identifico-me como uma dessas vozes, que ao mesmo tempo vive a realidade da pesquisa no chão da escola e se coloca como uma voz *praticantepensante* (Süssekind; Coube, 2020) da educação em língua inglesa no cotidiano da sala de aula da escola pública brasileira.

Esta pesquisa se constitui, também, em um *locus* decolonial ao procurar apontar traços coloniais e questioná-los, propondo um caminho para a desestabilização de ideologias neocoloniais (Maldonado-Torres, 2007). As pesquisas já realizadas no âmbito da análise de livros didáticos de Inglês, citadas aqui, são um avanço no campo da Linguística Aplicada, mas ao analisar e também propor uma complementação do livro didático, estamos indo além e possibilitando o trabalho docente com o livro didático e não ‘contra’ o livro didático.

Nesse contexto, optei por adotar uma perspectiva interculturalmente crítica para orientar os questionamentos desta pesquisa. Essa abordagem foi escolhida por compreender o ensino de línguas como prática cultural, social e politicamente situada, que vai além da mera aquisição linguística. Ao contrário de perspectivas funcionais ou centradas exclusivamente em aspectos técnicos, a perspectiva interculturalmente crítica considera a língua como um espaço de construção de identidades e como um reflexo de relações de poder. Assim, busca valorizar a

diversidade cultural e linguística, ao mesmo tempo em que questiona desigualdades e representações hegemônicas, especialmente no contexto dos livros didáticos de inglês e das diretrizes curriculares.

Nesta pesquisa, os conceitos de inglês como língua franca, interculturalidade crítica, línguas adicionais e Proposta Multirrede-Discursiva (MR-D) são compreendidos como eixos teórico-metodológicos interdependentes. Eles orientam tanto a leitura crítica dos documentos curriculares e da unidade didática analisada quanto a elaboração da proposta de complementação apresentada ao final do trabalho.

Assim, diante da minha realidade como professora de inglês na escola pública e das inquietações geradas pela tentativa de trabalhar criticamente com o livro didático, esta pesquisa foi orientada pelas seguintes **perguntas de pesquisa**:

- 1) Como a interculturalidade é tratada nos documentos orientadores para o ensino de língua inglesa, especialmente na BNCC e no DC-GO?
- 2) De que modo a Unidade Zero do livro didático **Ways English for Life**, 9º ano, Manual do Professor, se articula ao eixo da dimensão intercultural previsto na BNCC e no DC-GO?
- 3) Como a dimensão intercultural é abordada na Unidade Zero do livro **Ways English for Life**, 9º ano, Manual do Professor, à luz dos critérios analíticos da Proposta Multirrede-Discursiva (MR-D), especialmente no que se refere ao componente intercultural, ao componente de língua-discurso e gêneros discursivos e às práticas de linguagem em oficinas?
- 4) Como a Unidade Zero do livro didático pode ser complementada, com base na Proposta Multirrede-Discursiva (MR-D), tendo em vista uma abordagem interculturalmente crítica para o ensino de inglês na escola pública?

Para responder a essas perguntas, esta pesquisa tem como **objetivo geral** oferecer subsídios teórico-metodológicos para a relação crítica do(a) professor(a) de inglês com o livro didático, tendo em vista o planejamento de aulas e materiais voltados a uma educação linguística interculturalmente crítica.

Visando atingir esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**:

- (a) Observar o tratamento da interculturalidade nos documentos orientadores do ensino de língua inglesa no Estado de Goiás — BNCC e DC-GO;

- (b) Analisar se o tratamento da interculturalidade na Unidade Zero da coleção **Ways English for Life** do 9º ano está em consonância com o estipulado nos documentos orientadores para o ensino de Inglês no Brasil (BNCC) e em Goiás (DC-GO);
- (c) Analisar a Unidade Zero do livro **Ways English for Life** com base nos critérios da Proposta Multirrede-Discursiva (MR-D);
- (d) Elaborar e discutir uma proposta de complementação multirrede-discursiva para a Unidade Zero da obra analisada.

Para a consecução desses objetivos, esta pesquisa contou com a elaboração de instrumentos analíticos fundamentados na literatura especializada sobre interculturalidade crítica, inglês como língua franca e MR-D, os quais subsidiaram a análise dos documentos curriculares e da unidade didática selecionada. Esta dissertação está estruturada em cinco seções. A primeira sendo de princípios teóricos, onde apresento os conceitos que embasaram a pesquisa, estabelecendo uma conexão entre os currículos escolares brasileiros, o livro didático de Inglês, a visão do Inglês como Língua Franca estabelecida pela BNCC e o ensino intercultural-crítico de línguas. Na segunda seção, faço o detalhamento de todo o percurso metodológico feito neste estudo, a qual é fundamentalmente qualitativa, documental e de natureza prática, pois objetiva gerar conhecimentos com a complementação da unidade didática do livro para aplicação prática à solução de problemas específicos. A terceira seção revela a análise dos documentos educacionais e da unidade didática escolhida do referido livro de Inglês. A quarta seção explica a MR-D em uma linguagem acessível aos professores que pretendem seguir o passo a passo desta pesquisa em suas aulas e a complementação da unidade do livro analisada a partir da perspectiva MR-D, mobilizando o componente intercultural. Por fim, nas considerações finais, mostro as respostas das perguntas de pesquisa, apontando os limites do trabalho, as contribuições para a área estudada e sugestões de pesquisas futuras com possíveis encaminhamentos. Apresento, também, uma reflexão pessoal sobre minha experiência como professora de Inglês na escola pública, discutindo como a complementação proposta poderá ser aplicada em minhas aulas futuras, destacando os desafios e os possíveis impactos dessa abordagem no ensino de língua inglesa.

2 PRINCÍPIOS TEÓRICOS

Dado que o livro didático de Língua Inglesa (LI) é o foco desta pesquisa e se configura como objeto tanto da análise quanto da complementação, torna-se essencial apresentar os conceitos teóricos que sustentam este estudo. Assim, esta seção tem como objetivo traçar uma conexão entre os currículos escolares brasileiros, o papel do livro didático de Inglês, a visão do Inglês como Língua Franca, conforme estabelecida pela BNCC, e o ensino de línguas sob uma perspectiva intercultural-crítica. Essa fundamentação teórica não apenas orienta a análise do LD, mas também subsidia a construção de um instrumento de análise detalhado, apresentado nas seções subsequentes.

2.1 Histórico do Ensino de Língua Inglesa e Políticas Educacionais no Brasil

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil, particularmente o de Língua Inglesa, tem passado por diversas transformações ao longo das décadas, refletindo mudanças nas políticas educacionais e nas demandas da sociedade. Um marco significativo foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que consolidou a presença de línguas estrangeiras no currículo da educação básica. Posteriormente, com a Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB, o ensino de língua inglesa tornou-se obrigatório na educação básica. Dessa forma, é possível interpretar que há, ao menos em nível de política educacional, um movimento de valorização do aprendizado de línguas no contexto escolar brasileiro.

No entanto, as reformas curriculares que sucederam a LDB vigente trouxeram desafios e debates sobre a implementação prática do ensino de línguas na educação básica. A falta de uniformidade na formação docente, a escassez de recursos pedagógicos adequados e as disparidades regionais foram algumas das questões que dificultaram a efetivação de um ensino de línguas estrangeiras inclusivo e eficaz. Além disso, a centralidade conferida ao inglês nas políticas curriculares mais recentes tem sido alvo de críticas por poder reforçar um monolinguismo que invisibiliza a diversidade linguística e cultural do Brasil e do mundo. Como apontam Rodrigues, Junior e Celada (2022), essa centralidade do inglês no sistema educacional reflete um alinhamento com interesses hegemônicos globais, o que limita a promoção de uma educação realmente plurilíngue e intercultural, deixando de valorizar as línguas adicionais ou regionais que compõem a riqueza linguística do país.

Vale ainda ressaltar que a adoção de livros didáticos de língua adicional¹ no Brasil se deu de forma oficial a partir de 2010, com a inclusão de obras de inglês e espanhol nos anos finais do ensino fundamental, cuja utilização teve início em 2011. No ensino médio, essa adoção ocorreu em 2011, com uso efetivo a partir de 2012, conforme registros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Brasil, 2023). Até então, os professores precisavam elaborar ou adaptar seus próprios materiais para conduzir as aulas de inglês.

Contudo, os livros distribuídos nesse período inicial, apesar de representarem um avanço importante com a inclusão das línguas estrangeiras modernas no PNLD, nem sempre correspondiam às necessidades pedagógicas específicas do contexto brasileiro, podendo apresentar conteúdos desconectados da realidade dos alunos e com limitada representatividade cultural. Como apontam Scheyerl e Siqueira (2012), materiais didáticos de inglês podem refletir premissas universalizantes e etnocêntricas, com foco em culturas e variedades linguísticas do chamado *Inner Circle* — termo proposto por Kachru (1985) para se referir a países em que o inglês é historicamente utilizado como primeira língua, como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia —, o que pode dificultar a construção de uma prática de ensino significativa e intercultural.

Com a introdução da BNCC em 2018, o ensino de inglês passou a ser tratado sob a perspectiva de língua franca, reconhecendo seu papel como idioma global utilizado em diferentes contextos culturais e geográficos. Esse avanço representou uma tentativa de alinhar o ensino de inglês às demandas contemporâneas, enfatizando não apenas a aquisição de competências linguísticas, mas também uma formação intercultural mais ampla, voltada à reflexão crítica sobre língua, cultura e sociedade. Entretanto, essa transição teórica ainda enfrenta limitações práticas, especialmente no que diz respeito à formação dos professores e à adequação dos materiais didáticos, como será discutido adiante.

A inclusão de línguas estrangeiras no currículo escolar brasileiro, embora prevista pela LDB de 1996, sempre esteve sujeita a desafios estruturais e políticos. Esses desafios incluem questões como a falta de formação docente especializada, disparidades regionais em termos de infraestrutura escolar e a escassez de materiais pedagógicos adequados. Além disso, as políticas educacionais muitas vezes reproduzem um modelo hegemônico, que prioriza o

¹ Nesta pesquisa, utiliza-se o termo “língua adicional” para enfatizar que o inglês não é compreendido como uma língua externa ou alheia aos sujeitos, mas como uma língua que se soma aos repertórios linguísticos já mobilizados pelos estudantes em suas práticas sociais. Essa escolha terminológica desloca a ideia de “língua estrangeira”, associada à exterioridade e ao pertencimento a outro território, e aproxima-se de uma concepção de ensino de línguas mais situada, plural e sensível aos repertórios dos aprendizes (Leffa; Irala, 2014).

ensino de inglês em detrimento de outras línguas estrangeiras, reforçando desigualdades culturais e econômicas no sistema educacional brasileiro (Moita Lopes, 2006; Monte Mór, 2006). Inicialmente, o foco no ensino do inglês foi motivado por seu status como idioma global e pela percepção de que sua aprendizagem representaria uma vantagem competitiva em contextos acadêmicos e profissionais. No entanto, esse ensino de inglês, majoritariamente centrado nas variedades britânica e estadunidense, reforça o que Phillipson (1992) denomina de *monolingual fallacy*, apagando outras variedades legítimas da língua e dificultando abordagens pedagógicas que valorizem a pluralidade linguística e cultural. Conforme aponta Paiva (2009), o processo de globalização intensificou a centralidade do inglês como língua de comunicação internacional, mas também destacou os impactos culturais e políticos que o ensino de línguas pode gerar, incluindo a reprodução de desigualdades e o apagamento de línguas e culturas locais.

Apesar de sua hegemonia global, o inglês ultrapassou os limites geográficos e culturais de suas nações de origem, sendo apropriado por diferentes comunidades ao redor do mundo. Essa desterritorialização transformou o idioma em uma língua franca, utilizada em interações entre falantes de distintas origens linguísticas, o que exige novas perspectivas pedagógicas. A predominância das normas associadas ao *Inner Circle* (países como Reino Unido e Estados Unidos) ainda orienta muitas práticas de ensino, limitando a compreensão do inglês como uma língua viva, plural e em constante ressignificação (Kachru, 1985).

A língua inglesa deixou de pertencer apenas a países falantes nativos. Nos dias de hoje, a LI é de pertencimento global, com mais de 750 milhões de pessoas usando o inglês como língua franca. Isso demonstra que o inglês foi escolhido pelas sociedades para a comunicação entre povos de diferentes culturas. (Todeschini, 2020, p. 27)

Dessa forma, considera-se que um ensino de inglês voltado apenas para a cultura norte-americana e/ou britânica apresenta limitações significativas no contexto brasileiro. O Brasil, com sua diversidade cultural e social, demanda práticas educacionais que reconheçam e valorizem comunidades linguísticas diversas que utilizam o inglês em diferentes partes do mundo, promovendo uma abordagem que integre múltiplas perspectivas culturais e linguísticas. Além disso, a BNCC propõe um ensino de inglês voltado à dimensão intercultural, que incentive a reflexão crítica e o diálogo entre diferentes culturas, indo além de uma visão restrita às culturas hegemônicas. No entanto, essa priorização do inglês como língua global tem negligenciado a diversidade linguístico-cultural local, ao desconsiderar como outras línguas e culturas presentes no Brasil poderiam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Essa

abordagem reflete um movimento que privilegia uma visão hegemônica do inglês, desvinculada da realidade plurilíngue do país, onde há uma riqueza de repertórios linguísticos regionais e históricos, como as línguas indígenas e afro-brasileiras, além das línguas de herança, como o espanhol. Assim, priorizar o inglês sem levar em conta essa diversidade contribui para a invisibilização de outras vozes culturais e linguísticas, limitando o potencial educativo para formar aprendizes mais críticos e conscientes.

A implementação do PNLD: Língua Estrangeira Moderna representou um marco importante para o ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras, especialmente a partir de 2010 para os anos finais do Ensino Fundamental e de 2011 para o Ensino Médio, com uso efetivo em 2011 e 2012. A introdução da distribuição sistemática de livros didáticos de inglês contribuiu para ampliar o acesso a materiais pedagógicos alinhados aos currículos nacionais. Até então, muitos professores enfrentavam desafios relacionados à ausência desses materiais, o que dificultava a sistematização do ensino e agravava as disparidades regionais. Com essa implementação, o livro didático passou a ocupar uma posição de destaque no planejamento e na execução das aulas, tornando-se uma referência importante na mediação entre os currículos e as práticas pedagógicas. No entanto, como apontam Serrani (2014) e Rabasa Fernández (2022), é necessário cautela quanto à centralidade conferida a esses materiais, uma vez que muitos professores acabam se tornando dependentes dos livros didáticos, que, por vezes, legitimam discursos e práticas que silenciam vozes dissidentes, a criticidade dos alunos e as desigualdades sociais.

Apesar de representar uma ampliação significativa no acesso a recursos pedagógicos, a distribuição de livros didáticos pelo PNLD também revelou limitações importantes. As obras selecionadas são desenvolvidas para atender a um público amplo e diversificado, o que, por vezes, resulta em uma desconexão com as especificidades regionais e culturais dos alunos. Essas limitações estão relacionadas, conforme apontam Scheyerl e Siqueira (2012) ao fato de que muitos livros didáticos produzidos nos centros de poder globais e destinados a públicos amplos se caracterizam pela reconhecida alienação e o etnocentrismo explícito. Nesse contexto, torna-se essencial questionar premissas universalizantes e homogeneizadoras que muitas vezes orientam a produção e a distribuição de materiais didáticos, especialmente na área de ensino e aprendizagem de línguas.

Além disso, muitos dos livros adotados ainda apresentam uma visão tradicional do ensino de inglês, com foco em aspectos gramaticais, frequentemente disfarçados de comunicativos, e com pouca ênfase em práticas interculturais e críticas. Como demonstram

Rubio, Passey e Campbell (2004), mesmo materiais que afirmam seguir abordagens comunicativas mantém forte presença de exercícios mecânicos, com foco no *output* e pouca oportunidade de interação genuína. Esse cenário reflete debates no campo da Linguística Aplicada, que destacam a importância de materiais didáticos que vão além da funcionalidade pedagógica, promovendo uma abordagem mais crítica e inclusiva da língua inglesa como língua franca ou até mesmo a agência dos docentes na elaboração dos próprios materiais didáticos. Em vez de se limitarem a atender diretrizes normativas, como as preconizadas pela BNCC, os livros didáticos deveriam dialogar com perspectivas que valorizem a diversidade linguística e cultural no ensino de inglês.

A relação entre currículos, políticas educacionais e materiais didáticos revela um cenário complexo e de muitas tessituras. À medida que as transformações sociais e culturais moldam as práticas educacionais, o ensino de línguas estrangeiras deve promover uma abordagem crítica e inclusiva, que valorize a diversidade cultural e fomente o diálogo intercultural. Nesse contexto, a abordagem intercultural e crítica torna-se essencial para formar cidadãos capazes de atuar em contextos globais, preservando sua identidade cultural e respeitando a diversidade linguística e cultural de seus interlocutores. Mais do que isso, uma perspectiva intercultural crítica também busca localizar as relações de poder subjacentes e compreender como elas perpetuam desigualdades sociais, políticas e culturais, como será discutido com maior profundidade no tópico 1.4.

Neste sentido, Scheyerl e Siqueira (2008) defendem que aprender uma língua deve considerar cenários pluriculturais e favorecer uma conscientização crítica, reforçando o caráter humanizador do ensino de línguas estrangeiras. Esse entendimento destaca que o ensino de línguas estrangeiras, além de desenvolver competências linguísticas, deve fomentar o pensamento crítico, o respeito à diversidade cultural e a formação de cidadãos capazes de dialogar em contextos multiculturais.

2.2 Currículos Brasileiros para o Ensino de Inglês: entre BNCC e DC-GO e Livro Didático

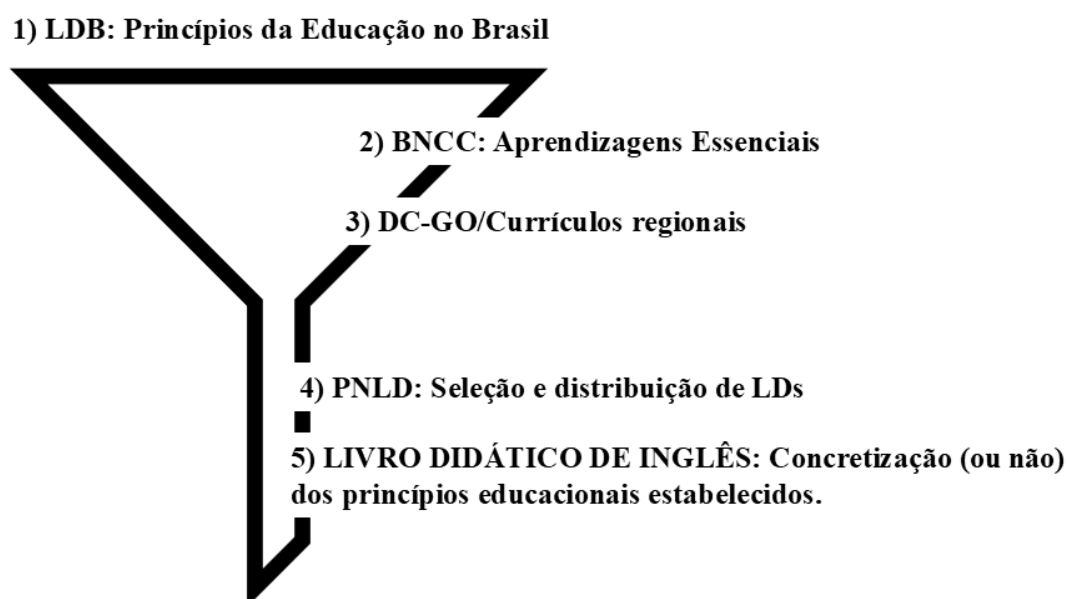
O currículo, enquanto instrumento normativo e político, desempenha um papel central na organização dos sistemas educacionais, influenciando diretamente o que é ensinado, como é ensinado e os materiais utilizados nesse processo. No contexto do ensino de inglês no Brasil, documentos curriculares como a BNCC e o Documento Curricular do Estado de Goiás (DC-GO) não apenas orientam as práticas pedagógicas, mas também influenciam os critérios de elaboração, avaliação e seleção dos livros didáticos distribuídos às escolas públicas por meio

do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Nesse sentido, tais documentos contribuem para definir quais concepções de língua, cultura, interculturalidade e ensino de inglês são legitimadas no contexto escolar, impactando diretamente a formação linguística e crítica dos estudantes. Essa interdependência revela o currículo como um espaço de disputas e negociações entre diferentes concepções de ensino e aprendizagem de línguas.

A elaboração de livros didáticos para o ensino de inglês, frequentemente influenciada por premissas presentes nos currículos, reflete tanto os avanços quanto as limitações dessas diretrizes. Enquanto documentos como a BNCC destacam a importância do inglês como língua franca e da interculturalidade, os materiais didáticos frequentemente enfrentam o desafio de traduzir esses conceitos em práticas pedagógicas significativas e acessíveis. Nesse contexto, a análise crítica do currículo permite compreender como suas diretrizes moldam a visão de língua, cultura e cidadania nos livros didáticos, e como esses materiais podem reforçar ou questionar perspectivas normativas e universalizantes.

A relação entre as diretrizes educacionais brasileiras pode ser visualizada como um funil, no qual cada nível normativo se desdobra e influencia o seguinte, até chegar ao livro didático utilizado em sala de aula:

Figura 1 – Relação entre LDB, BNCC, DC-GO, PNLD e Livro Didático de Inglês



Fonte: Elaborado pela autora.

No topo desse processo está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece os princípios fundamentais da educação no Brasil. A partir dela, a BNCC define as aprendizagens essenciais e competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da educação básica. Com base na BNCC, cada estado elabora seus próprios documentos curriculares, como o DC-GO, que adapta essas diretrizes ao contexto regional. Em seguida, o PNLD atua na seleção e distribuição dos livros didáticos, garantindo que eles estejam alinhados às diretrizes anteriores. Por fim, no nível mais específico do funil, o livro didático concretiza (ou não) essas orientações na prática pedagógica, tornando-se o principal recurso utilizado pelos professores para operacionalizar os conteúdos curriculares em sala de aula.

Há diversos debates e definições sobre o currículo no âmbito da educação básica, com foco em sua organização geral e impacto nas disciplinas. Contudo, o impacto específico no ensino de inglês, especialmente no contexto brasileiro, ainda é uma área que carece de maior aprofundamento na literatura acadêmica. Segundo Rosa, Duboc e Siqueira (2023), a introdução do conceito de Inglês como Língua Franca na BNCC representou um avanço significativo, mas sua implementação prática tem enfrentado lacunas, falta de alinhamento com práticas pedagógicas e falta de formação dos professores sobre essa visão de língua. Esse cenário reflete uma desconexão entre as diretrizes curriculares e as realidades das salas de aula, evidenciando a necessidade de estudos mais aprofundados que conectem o currículo às práticas específicas do ensino de inglês. Peixoto e Siqueira (2019) também apontam que o campo do Inglês como Língua Franca, embora tenha ganhado visibilidade, ainda é marcado por debates sobre sua conceituação e aplicação prática, especialmente no que diz respeito à pedagogia. Essa lacuna se manifesta na dificuldade de integrar perspectivas críticas e interculturais ao currículo e aos materiais didáticos, principalmente em contextos marcados por desigualdades educacionais, como o Brasil.

Nesse sentido, a perspectiva de Goodson (2012) sobre o currículo como um campo de disputas torna-se essencial para compreender as tensões no ensino de línguas no Brasil. O autor afirma que o currículo é uma construção social, profundamente influenciada pelos contextos históricos e culturais em que está inserido:

A luta pela definição do currículo é uma questão de prioridades sociais e políticas, bem como de discurso intelectual. A história dos conflitos curriculares passados precisa, portanto, ser recuperada. Caso contrário, nossos estudos sobre o ensino deixarão sem questionamento e análise um conjunto de prioridades e suposições herdadas, que deveriam estar no centro de nossa compreensão intelectual e operação prática do ensino. (Goodson, 2012, p. 47)

Assim, embora a BNCC tenha promovido avanços teóricos ao introduzir o conceito de Inglês como Língua Franca e destacar a interculturalidade, ela enfrenta limitações práticas, como apontam Santana e Kupske (2020).

Portanto, analisar criticamente o currículo como prática social e cultural é fundamental para repensar o papel do ensino de inglês no Brasil, especialmente no que se refere à integração de abordagens interculturais e críticas.

Autores como Sacristán (2000) destacam o currículo como um instrumento político e cultural, que organiza e hierarquiza os conhecimentos que devem ser ensinados na escola. Ele afirma que: “O currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (Sacristán, 2000, p. 101). O autor ainda argumenta que, longe de ser neutro, o currículo reflete interesses específicos, que podem tanto perpetuar desigualdades quanto abrir espaço para práticas educativas transformadoras. Essa visão crítica é particularmente relevante no contexto do ensino de inglês, em que o currículo desempenha um papel determinante na forma como a língua e as culturas relacionadas são representadas nos materiais didáticos.

A relação entre currículo e livros didáticos evidencia o caráter normativo do primeiro, que orienta a seleção de conteúdos, práticas e abordagens pedagógicas. Como aponta Apple (1992), o currículo não é apenas um guia técnico, mas um meio pelo qual determinadas ideologias são reproduzidas ou contestadas. No caso do ensino de línguas, isso se traduz na escolha de temas socioculturais, abordagens de ensino presentes nos livros didáticos, frequentemente alinhados às diretrizes curriculares nacionais.

Dessa forma, compreender o currículo como uma prática social e cultural é essencial para analisar criticamente sua influência na elaboração e escolha de materiais didáticos. Essa perspectiva permite questionar como os currículos brasileiros, como a BNCC e o DC-GO, moldam as representações de língua, cultura e cidadania nos livros didáticos de inglês, e como esses materiais podem, por sua vez, reforçar ou contestar essas concepções.

Silva (1999) aborda a definição de currículo de uma maneira que enfatiza sua natureza social e discursiva. Ele argumenta que as definições de currículo não capturam um "verdadeiro significado" essencial, mas refletem as perspectivas e teorias dos diferentes autores. Em vez de buscar uma definição ontológica do que é o currículo, ele propõe uma abordagem histórica, questionando como o currículo tem sido definido em diferentes momentos e contextos. O currículo é visto por ele como um artefato cultural, uma construção social que está

intrinsecamente ligada às relações de poder. Essa visão reflete a transição teórica das abordagens críticas para as pós-críticas do currículo, nas quais o foco se desloca de uma análise estrutural das relações de poder para uma compreensão mais ampla, que inclui a produção de identidades e subjetividades como parte do processo de significação do currículo. Silva (1999) argumenta que:

A teoria curricular crítica vê tanto a indústria cultural quanto o currículo propriamente escolar como artefatos culturais – sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder. A crítica curricular torna-se, assim, legitimamente, também crítica cultural. (Silva, 1999, p. 141)

No entanto, é importante destacar que essa visão sobre o currículo como espaço de construção de identidades e subjetividades avança para além das teorias críticas e se alinha às perspectivas pós-críticas. Como enfatizam as teorias pós-críticas do currículo, não existe o "currículo" como entidade fixa e universal, mas sim como uma construção histórica e contingente, definida em função de contextos sócio-históricos específicos. Essa abordagem reconhece que o currículo é constantemente recriado e ressignificado, e que a forma como é concebido depende das narrativas e interesses que predominam em determinados períodos históricos.

Além disso, o currículo é descrito por Silva (1999) como um espaço que envolve significados complexos, incluindo a trajetória de vida dos indivíduos e a formação de suas identidades:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, 1999, p. 150)

Essa visão crítica posiciona o currículo como um espaço de construção de identidades e subjetividades, profundamente influenciado por relações de poder e significados culturais. Isso significa que o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos e competências, mas também um artefato cultural que reflete escolhas políticas e sociais. A forma como as identidades e subjetividades são moldadas no currículo está diretamente ligada às narrativas de poder que definem quais conhecimentos são valorizados e como são apresentados. Nesse sentido, a construção curricular é um processo dinâmico, onde diferentes perspectivas culturais e históricas entram em disputa, refletindo as relações de poder presentes na sociedade. Silva (1999) argumenta que o currículo, enquanto texto e discurso, não é neutro, mas um espaço onde se criam e reforçam representações sociais, que podem tanto legitimar quanto desafiar as

hegemonias culturais. Portanto, compreender o currículo como espaço de construção de identidades e subjetividades permite reconhecer sua capacidade de perpetuar desigualdades, mas também seu potencial de transformação, ao valorizar a diversidade e incluir vozes historicamente marginalizadas.

Quanto aos documentos como a BNCC e o DC-GO, o objetivo aqui não é realizar uma análise crítica no sentido técnico, mas compreender como esses documentos normativos moldam as práticas pedagógicas e os materiais didáticos, especialmente no contexto do ensino de inglês. Essa reflexão considera os desafios e possibilidades apresentados pelas diretrizes desses currículos, no que tange à promoção de uma educação intercultural e inclusiva.

A BNCC, implementada em 2018, estabeleceu diretrizes que influenciam o ensino de inglês no Brasil. Entre essas, destaca-se a inclusão do inglês sob uma perspectiva de ILF,² que busca reconhecer seu papel como meio de comunicação global, sem necessariamente associá-lo à cultura de países falantes nativos (Seidlhofer, 2011; Jenkins, 2015; Gimenez et al., 2015; Duboc; Siqueira, 2020). Embora tenha passado por diversas fases evolutivas diferentes em seu foco de estudo, o ILF no Brasil, Duboc e Siqueira (2020) discutem que essa perspectiva demanda uma leitura decolonial, sensível às desigualdades globais e às diferentes formas de produção de conhecimento no Sul global.

Além disso, o documento menciona a importância da interculturalidade, propondo formar alunos capazes de atuar em contextos diversos e respeitar diferentes culturas: “O tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca” (Brasil, 2018, p. 242). Já o DC-GO, elaborado a partir da BNCC, visa adaptar essas diretrizes nacionais às especificidades locais. Sobre como a língua inglesa é vista e usada, ele afirma que:

“[...] a língua inglesa usada em várias esferas da vida social, tais como comércio, tecnologia, pesquisa, turismo, cinema, música. Desse modo, o Inglês assume a concepção de língua franca e deixa de ser o idioma do estrangeiro, pertencente a países hegemônicos, cujos falantes são considerados modelos a serem seguidos e cria vínculos com todas as nações mundiais com o acolhimento e legitimação de diversos repertórios linguísticos e culturais.” (Goiás, 2020, p. 200)

² O conceito de inglês como língua franca (ILF) é objeto de amplo debate na Linguística Aplicada, havendo diferentes formas de compreendê-lo no cenário internacional e brasileiro. Nesta pesquisa, adota-se a compreensão de ILF como uma perspectiva crítica de ensino e uso do inglês que desloca a centralidade do falante nativo, reconhece a pluralidade de repertórios linguísticos e culturais dos usuários da língua e considera os usos situados do inglês em contextos multilíngues e interculturais.

Essa concepção reforça a visão do inglês como uma língua de alcance global, que não se limita às variedades tradicionais do *Inner Circle* (Kachru, 1985). Ao mesmo tempo, evidencia o esforço do DC-GO em promover uma abordagem mais inclusiva e contextualizada do ensino de inglês, alinhando-se às demandas interculturais presentes na BNCC.

Contudo, pesquisas como a de Todeschini (2020) apontam que, embora a BNCC traga avanços significativos ao propor o ILF e a interculturalidade como dimensões fundamentais no ensino, há um descompasso entre essas diretrizes e a forma como são efetivamente implementadas nos LDs. A autora observa que, enquanto o documento normativo enfatiza a desterritorialização da língua e a valorização de diferentes repertórios culturais, os LDs muitas vezes perpetuam uma visão tradicional e eurocêntrica da língua inglesa:

[...] é possível reconhecer que a interculturalidade e seus entrelaçamentos com ensino do ILF, apontadas por meio das habilidades do Eixo da Dimensão intercultural na BNCC, são contempladas no livro como algo a parte do conteúdo principal da unidade. Isso ocorre devido a organização e atividades presentes, nas unidades analisadas, não são construídas ao redor dessas temáticas principais, mas sim como aspectos complementares, que são tangenciados, pontualmente, em partes do livro. (Todeschini, 2020, p. 126)

Todeschini ainda destaca que essa perspectiva está ancorada em abordagens que continuam priorizando as variedades linguísticas associadas ao *Inner Circle*, como os Estados Unidos e o Reino Unido, ao invés de refletir a diversidade global do inglês. Isso demonstra uma contradição entre os princípios da BNCC e a prática pedagógica mediada pelos LDs analisados. O livro estudado pela autora, **Ways to English for Brazilian Learners**, de Claudio Franco e Kátia Tavares, publicado pela Editora Ática em 2018 e aprovado pelo edital do PNLD de 2020, revela uma lacuna importante entre os princípios estabelecidos pela BNCC e sua materialização. Apesar de enfatizar o ILF e a interculturalidade, o material prioriza abordagens tradicionais e eurocêntricas, perpetuando uma visão limitada da diversidade cultural e linguística global. Esse exemplo reflete os desafios encontrados na implementação prática das diretrizes curriculares, destacando a necessidade de materiais que traduzam os princípios da BNCC em práticas pedagógicas mais críticas e inclusivas.

No mesmo sentido, Kabongo (2022) examinou o mesmo LD e concluiu que, embora o material demonstre um esforço para incorporar a diversidade cultural, as representações culturais ainda permanecem predominantemente alinhadas a um modelo eurocêntrico, com pouca inclusão de contextos globais e perspectivas do *Expanding Circle* (Kachru, 1985). Além disso, Kabongo ressalta que, mesmo com a proposta de abordar o inglês como língua franca, o

LD analisado apresenta lacunas na representação de variedades linguísticas não-hegemônicas, o que enfraquece o caráter inclusivo e intercultural defendido pela BNCC. A autora argumenta que essa abordagem restritiva perpetua estereótipos sobre o uso da língua inglesa, associando-a predominantemente a falantes “nativos”³ e ignorando a realidade de um mundo multilíngue.

Essas observações reforçam a necessidade de repensar como os LDs refletem as diretrizes curriculares, considerando não apenas as competências linguísticas, mas também o papel crítico e cultural do ensino de inglês. No contexto desta pesquisa, essas análises tornam-se fundamentais para avaliar de que forma os currículos e os materiais didáticos promovem (ou limitam) a formação intercultural dos alunos.

Outro estudo relevante é o de Santos (2023), que analisou a seção *"Be an Agent of Change"*, do LD *Peacemakers* (8º ano), aprovado no edital do PNLD de 2020. Apesar de incluir imagens de povos indígenas e abordar tradições orais, o material não especifica as comunidades representadas, tampouco promove uma problematização ou reflexão crítica aprofundada sobre as temáticas abordadas. Essa abordagem, segundo a autora, pode ser considerada colonizadora, ao não integrar efetivamente as culturas indígenas no conteúdo, o que vai de encontro à proposta de uma abordagem intercultural no ensino de inglês. Santos argumenta que, embora os LDs incluam elementos culturais diversos, muitas vezes esses aspectos são tratados de forma superficial, sem a contextualização necessária para promover uma compreensão crítica e transformadora. Esse exemplo reforça as limitações na implementação prática dos princípios da BNCC, especialmente no que diz respeito à valorização da interculturalidade.

Os estudos de Santos (2023), Kabongo (2022) e Todeschini (2020) revelam um padrão recorrente nos LDs de inglês aprovados pelo PNLD: enquanto as diretrizes curriculares, como a BNCC e o DC-GO, promovem conceitos como o inglês como língua franca e a interculturalidade, os materiais didáticos muitas vezes enfrentam desafios para incorporar essas perspectivas de forma crítica e abrangente. A predominância de abordagens eurocêntricas e a falta de contextualização aprofundada destacam a necessidade não apenas de um alinhamento mais consistente entre os princípios curriculares e sua aplicação prática nos LDs, mas também da agência dos professores como agentes transformadores. Os professores desempenham um papel crucial na intervenção crítica no currículo e na adaptação ou complementação dos LDs, preparando materiais que atendam às necessidades contextuais e culturais dos alunos. Essa

³ O conceito de "falante nativo" é amplamente debatido. Kramsch (1998), por exemplo, argumenta que o "nativo" é uma construção social idealizada, que desconsidera as práticas linguísticas diversificadas em contextos multilíngues e globais. A autora destaca que essa noção perpetua hierarquias linguísticas e culturais que não refletem a complexidade da comunicação atual.

perspectiva justifica a proposta desta pesquisa, que busca fornecer subsídios teórico-metodológicos para uma atuação docente mais crítica e alinhada aos princípios de uma educação intercultural.

Para sintetizar as relações discutidas e estabelecer as conexões teóricas que fundamentam esta pesquisa, o quadro a seguir apresenta uma visão geral das interações entre autores, currículos e materiais didáticos analisados:

Quadro 1 – Relação entre os Conceitos de Currículo e o Ensino de Inglês

Conceito de Currículo	Autores e Fontes	Relação com o Ensino de Inglês
Currículo como prática social e política	Goodson (2012); Sacristán (2000); Silva (1999)	O currículo reflete relações de poder e valores culturais, influenciando a forma como o inglês é ensinado e representado nos materiais didáticos.
Currículo como construção cultural	Silva (1999); Apple (1992)	O currículo organiza e hierarquiza conteúdos, moldando as representações culturais nos livros didáticos de inglês e promovendo ou contestando estereótipos culturais.
Interculturalidade no currículo	BNCC: Brasil (2018)	A BNCC propõe o inglês como língua franca, enfatizando a importância do diálogo intercultural no ensino de línguas.
Adaptação regional do currículo	DC-GO: Goiás (2020)	O DC-GO contextualiza as diretrizes nacionais da BNCC às especificidades do estado de Goiás, buscando maior conexão com a realidade dos alunos locais.
Impacto nos materiais didáticos	BNCC: Brasil (2018); DC-GO: Goiás (2020)	Os currículos influenciam diretamente os conteúdos e abordagens pedagógicas presentes nos livros didáticos de inglês.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro apresentado sintetiza as relações discutidas ao longo deste tópico, destacando como diferentes concepções de currículo influenciam o ensino de inglês no contexto brasileiro. Essa articulação evidencia não apenas a importância do currículo como prática social e cultural, mas também seu impacto direto na produção de livros didáticos e na organização das

práticas pedagógicas. Ao estabelecer essas conexões, é possível compreender com maior profundidade como as diretrizes normativas, como a BNCC e o DC-GO, moldam a representação da língua, da cultura e das identidades nos materiais didáticos. Esse entendimento crítico é essencial para avaliar se esses documentos e suas aplicações práticas promovem uma educação linguística verdadeiramente inclusiva e reflexiva.

Nesse sentido, a seção seguinte aborda o livro didático como uma ferramenta pedagógica central, explorando seu papel na mediação entre as diretrizes curriculares e as práticas escolares. Essa discussão permitirá aprofundar o entendimento sobre como os materiais didáticos refletem ou contestam as orientações estabelecidas pelos currículos.

2.3 O Livro Didático de Inglês como Ferramenta Pedagógica

Até aqui, observou-se que os LDs desempenham um papel central no ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras, sendo muitas vezes o principal recurso pedagógico disponível para professores e alunos. No entanto, seu uso e efetividade estão intrinsecamente ligados às diretrizes curriculares, como a BNCC e os documentos estaduais, e às condições materiais e pedagógicas de cada contexto. Esta seção discute as contribuições e limitações dos LDs no ensino de inglês, destacando o impacto do PNLD na escolha e distribuição desses materiais.

O livro didático é frequentemente considerado uma ferramenta pedagógica fundamental no ensino de línguas, pois estrutura o processo de aprendizagem e oferece suporte tanto para professores quanto para alunos. Sobre essa função, Tomlinson (2011) afirma que os materiais didáticos podem assumir diferentes papéis no ensino-aprendizagem, sendo informativos, instrucionais, experienciais, eliciadores ou exploratórios, dependendo da forma como são utilizados. Segundo o autor, esses materiais não se limitam apenas a textos impressos, mas podem incluir músicas, vídeos, aplicativos e outros suportes que auxiliam na aquisição da língua. Entretanto, ele destaca que o uso eficaz desses materiais depende da forma como são aplicados em sala de aula, enfatizando que o livro didático não deve ser um roteiro rígido, mas sim um recurso flexível que apoia o processo de ensino e aprendizagem (Tomlinson, 2013). Dessa forma, o livro de inglês, quando utilizado de maneira crítica e adaptada ao contexto dos alunos, pode se tornar uma ferramenta pedagógica poderosa, promovendo experiências significativas e facilitando o aprendizado da língua.

Os LDs, em sua essência, têm como objetivo organizar e estruturar o ensino de maneira sistemática, oferecendo aos professores uma base para suas práticas pedagógicas e aos alunos um roteiro de aprendizagem. Como explica Almeida Filho (2013), todos os materiais utilizados

em sala de aula para o ensino de línguas funcionam como verdadeiras “partituras” que são interpretadas pelos professores “na materialidade da aula e de suas extensões” (Almeida Filho, 2013, p. 13). No entanto, sua centralidade no ensino de línguas também revela desafios, especialmente no que se refere à adequação a contextos locais. Como aponta o PNLD, um dos principais responsáveis pela seleção e distribuição de LDs no Brasil, esses materiais precisam atender a uma diversidade de realidades escolares, o que pode gerar distanciamentos entre uma proposta editorial de alcance nacional e as especificidades culturais e pedagógicas de cada região. Reconhece-se, é claro, que seria inviável elaborar materiais didáticos exatamente adequados para cada contexto regional brasileiro, mas a pouca flexibilidade dos LDs e o distanciamento das realidades locais muitas vezes podem dificultar seu aproveitamento pleno pelos professores e alunos.

Esse distanciamento pode ser percebido em diferentes contextos da escola pública, especialmente quando professores precisam adaptar os conteúdos do LD às necessidades, aos interesses e aos repertórios socioculturais de seus alunos. Em alguns casos, os materiais podem ser percebidos como pouco adequados às demandas locais, o que leva docentes a elaborarem seus próprios materiais ou a selecionarem recursos externos. Essa prática, além de revelar agência docente, também aponta para a necessidade de uma articulação mais consistente entre os LDs, os currículos oficiais e as condições concretas de trabalho nas escolas. Conforme destacou o estudo do British Council (2015),⁴ um dos problemas observados no ensino de inglês na educação pública brasileira está relacionado à insuficiência de recursos didáticos adequados, o que faz com que professores busquem alternativas para complementar os materiais disponíveis.

Para 42% dos professores, o conteúdo dos livros didáticos é mais avançado do que o nível de conhecimento que os alunos têm do idioma, o que faz com que muitos não consigam usá-los como base para o ensino. Com isso, percebemos que o livro didático passou a ter um papel complementar no ensino da língua, sendo apenas um dos muitos recursos que os professores utilizam para transmitir o conteúdo. (British Council, 2015, p. 17)

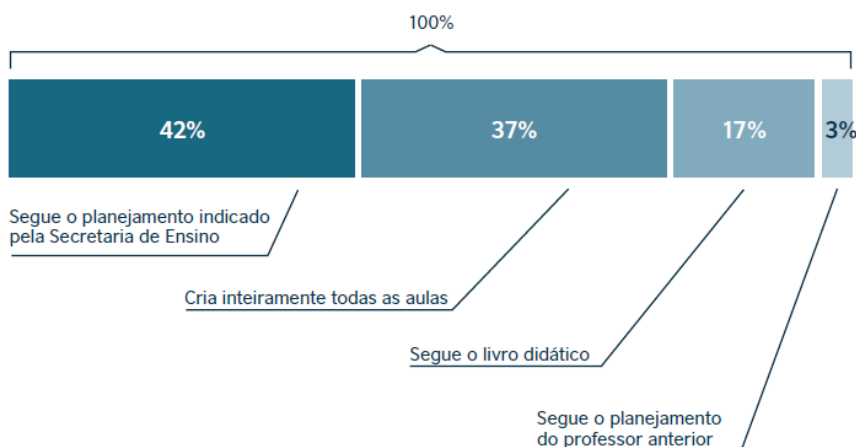
A pesquisa do British Council (2015) também indicou que, no contexto investigado, parte dos professores de inglês das escolas públicas não utilizava o livro didático como principal ferramenta pedagógica nas aulas ou como base central para o planejamento:

⁴ Ainda que a pesquisa do British Council tenha sido publicada em 2015, ela permanece relevante para esta dissertação por ser uma das poucas investigações de grande abrangência voltadas especificamente ao ensino de inglês na educação pública brasileira. Seus dados continuam úteis para compreender aspectos que atravessam o cotidiano docente, como o uso do livro didático, a disponibilidade de recursos, as condições de trabalho e os desafios de planejamento. Esses elementos também aparecem no contexto desta pesquisa, o que justifica sua retomada.

Figura 2 – Planejamento das aulas: ações executadas pelos professores

PLANEJAMENTO DAS AULAS

Ações executadas no planejamento das aulas



Fonte: British Council (2015, p. 23).

Dessa forma, observa-se que, no contexto analisado pelo British Council (2015), os LDs de LI passaram a assumir um caráter complementar na sala de aula da rede pública de ensino. Além disso, os LDs muitas vezes refletem ideologias e perspectivas linguísticas e culturais específicas, que podem reforçar padrões de poder e exclusão. Como observam Kabongo (2022) e Todeschini (2020), os LDs frequentemente perpetuam representações hegemônicas de língua e cultura, negligenciando a diversidade cultural e linguística que deveria ser valorizada em um ensino alinhado ao conceito ILF.

No contexto educacional brasileiro, o PNLD exerce uma influência significativa na definição dos materiais pedagógicos utilizados nas escolas públicas. Criado em 1985, o PNLD surgiu como uma política pública voltada para a ampliação do acesso a livros didáticos, com o objetivo de garantir recursos pedagógicos mínimos para a educação básica. Ao longo de sua trajetória, no entanto, o programa passou por diversas mudanças que refletem tanto avanços quanto desafios na tentativa de atender às demandas educacionais do país.

Entre as transformações mais recentes, destacam-se as relacionadas ao componente curricular de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), como Inglês e Espanhol. Essas mudanças, conforme apontam Lamberts e Sarmiento (2023), incluem a inclusão de referências ao Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) e a ampliação do uso de materiais digitais. Contudo, também evidenciam retrocessos importantes, como a exclusão de critérios ligados à diversidade cultural e a exclusão do Espanhol como componente curricular obrigatório. Essas alterações demonstram um descompasso entre as diretrizes do programa e a realidade das salas de aula, frequentemente marcadas por desigualdades e desafios contextuais.

A seguir, apresenta-se uma linha do tempo que sistematiza as principais mudanças ocorridas no PNLD, evidenciando os avanços, desafios e retrocessos que marcaram a trajetória do programa no componente de Línguas Estrangeiras Modernas, baseado em Lamberts e Sarmento (2023) e nos editais do PNLD (2010; 2013; 2016; 2017; 2019):

Quadro 2 – Linha do tempo do PNLD para Língua Inglesa

ANO/EDITAL	PROPOSIÇÕES E MUDANÇAS NO PNLD LEM	IMPACTOS E REFLEXÕES
2011/2012	Primeiro edital a contemplar as Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês e Espanhol) para os anos finais do Ensino Fundamental (2011) e para o Ensino Médio (2012);	Representa um marco na inclusão de materiais didáticos de Línguas Estrangeiras Modernas no PNLD, ampliando a presença institucional do livro didático de inglês e espanhol nas escolas públicas brasileiras.
	Critérios baseados em habilidades de compreensão e produção oral e escrita.	Os critérios ignoravam outras habilidades importantes, como a interculturalidade, ausente neste momento.
	Início do uso do material consumível: alunos podiam escrever nos livros e levá-los para casa.	Positivo para o aprendizado individual, mas gerou desafios logísticos e financeiros com o aumento de custos.
2014	Introdução de coleções "Tipo 1" e "Tipo 2" de LDs	A diversificação foi um ponto forte, mas levou a dificuldades na adoção e uso uniforme pelas escolas devido às diferenças tecnológicas, conforme destacado por Rolim et al. (2022), que apontam desafios logísticos e de infraestrutura como obstáculos à implementação equitativa dos materiais didáticos no Brasil.
	Tipo 1 de LD: Livro do Aluno, Manual do Professor, CD de Áudio. Tipo 2 de LD: Incluía DVD-ROM com conteúdos multimídia.	Embora úteis para estruturar o ensino, esses materiais mantiveram um formato tradicional, que limitou a exploração de tecnologias

		emergentes. Além disso, a dependência de CDs de áudio evidenciou a disparidade tecnológica entre as escolas, especialmente nas regiões menos desenvolvidas, como relatado por Rolim et al. (2022), que apontam desafios na infraestrutura necessária para um uso equitativo.
	Redução do número de critérios específicos (de 66 para 21).	A redução simplificou o processo, mas levantou preocupações sobre a perda de especificidade e qualidade nos materiais. (Lamberts e Sarmiento 2023).
2017	Revisão dos tipos de coleções	A revisão dos tipos de coleções foi uma tentativa de modernizar os materiais e adaptá-los às demandas educacionais contemporâneas, como a maior integração de recursos multimídia e o foco na leitura verbo-visual. Contudo, essa reformulação não superou os desafios de infraestrutura enfrentados pelas escolas públicas, especialmente em regiões de menor investimento, onde o acesso a tecnologias digitais ainda é limitado.
	Tipo 2 de LD: Excluído o DVD-ROM.	A exclusão foi necessária devido à obsolescência do formato, mas deixou lacunas em alternativas para multimídia.
	Adição de critérios relacionados à revisão linguística e integração dos textos originais com as características de gênero.	Positivo para a qualidade linguística, mas não abordou adequadamente questões de diversidade cultural.
	Maior ênfase na leitura verbo-visual e no conteúdo digital complementar.	Relevante, mas ainda com limitações na adoção de tecnologias digitais em

		regiões com infraestrutura precária.
2018	Exclusão do Espanhol dos editais.	Representou um retrocesso na diversidade linguística e cultural, limitando a escolha de outras línguas no ensino.
	Ciclo de vigência alterado para quatro anos.	A extensão do ciclo trouxe estabilidade, mas reduz flexibilidade para atualizações pedagógicas rápidas. O edital que, até o momento, apresentou o maior número de mudanças.
2020	• Introdução de três tipos de obras didáticas: Disciplinares (como LEM), Interdisciplinares e Projetos Integradores; • Exclusão de critérios específicos para cada componente; alinhamento total com a BNCC. • Material digital ampliado para professores, incluindo sequências didáticas e planos de ensino.	A introdução de três tipos de obras didáticas em 2020 representou uma tentativa de diversificar os formatos e atender às demandas de integração curricular. Contudo, a efetiva aplicação em sala de aula ainda enfrenta desafios, especialmente relacionados à capacitação dos professores para utilizar esses materiais de maneira interdisciplinar e integrada, conforme previsto. Além disso, a desigualdade de infraestrutura nas escolas públicas limita o acesso pleno às obras digitais, restringindo o potencial dessa diversificação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em suma, embora os livros didáticos tenham centralidade no ensino de inglês nas escolas públicas e exerçam papel importante como ferramenta pedagógica na condução da aula, ainda podem apresentar desafios significativos no que se refere à adequação às realidades locais e à promoção de um ensino de inglês mais inclusivo e significativo. O PNLD, enquanto política pública de grande relevância, desempenha papel importante na democratização do acesso a materiais didáticos. No entanto, esses materiais precisam ser analisados à luz de uma perspectiva que valorize a diversidade cultural e linguística. Nesse sentido, torna-se necessário

explorar a possibilidade de práticas pedagógicas que não apenas questionem os LDs, mas que promovam abordagens críticas e interculturais. Essa reflexão conduz à discussão do tópico seguinte, que explora como o ensino de línguas pode fomentar o diálogo intercultural e problematizar práticas hegemônicas, abrindo espaço para uma educação mais plural e situada.

2.4 Ensino de Inglês sob a Perspectiva Intercultural-Crítica

Como discutido até aqui, o ensino de inglês no Brasil é atravessado por desafios estruturais e contextuais que refletem desigualdades do sistema educacional e diferentes demandas locais e globais. Presente de forma obrigatória no currículo das escolas públicas, especialmente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o inglês é frequentemente apresentado como recurso importante para a participação em um mundo globalizado e para o acesso a oportunidades acadêmicas e profissionais. No entanto, como observam Tomlinson e Masuhara (2013), pode haver lacunas entre as propostas específicas e os princípios de consciência cultural e crítica considerados por desenvolvedores de materiais no processo de avaliação, adaptação e planejamento de materiais para o ensino de línguas.

A efetividade do ensino de línguas é limitada por diversas barreiras, como a formação insuficiente de professores, a falta de materiais didáticos contextualizados e o número reduzido de aulas semanais. A efetividade do ensino de línguas é limitada por diversas barreiras, como a formação insuficiente de professores, a falta de materiais didáticos contextualizados e o número reduzido de aulas semanais. Em estudo realizado em 2007, Candau e Leite apontavam que determinadas práticas educacionais no Brasil ainda careciam de estratégias pedagógicas capazes de incorporar, de modo sistemático, a pluralidade cultural dos estudantes e promover experiências significativas de aprendizagem. Embora esse diagnóstico esteja situado em um contexto específico e anterior a mudanças curriculares mais recentes, ele permanece relevante para esta pesquisa por evidenciar desafios que ainda podem atravessar o cotidiano escolar, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, limitações estruturais e pouca articulação entre currículo, materiais didáticos e práticas docentes.

Além disso, em determinados contextos escolares brasileiros, o ensino de inglês ainda pode ser atravessado por abordagens tradicionais que priorizam a memorização de regras gramaticais e a tradução de textos, em detrimento de aspectos comunicativos, culturais e discursivos da língua. Essa limitação não deve ser compreendida como característica homogênea de todas as práticas docentes, mas como um desafio recorrente apontado por parte

da literatura e observado em diferentes realidades educacionais. Como observa Siqueira (2020), em termos de educação em línguas adicionais, o Brasil ainda enfrenta desafios para democratizar o acesso a uma aprendizagem significativa, especialmente quando consideradas as desigualdades que atravessam a escola pública. Essa orientação pode reforçar uma visão funcionalista do aprendizado linguístico, que tende a reduzir a língua a um instrumento de comunicação e pode ignorar o papel da cultura, do discurso e das relações sociais no ensino de línguas (Kramsch, 1993). Como destacado por Kramsch (2014), a linguagem nunca é ensinada em um vazio cultural; ela é sempre mediada por valores, crenças e identidades que moldam as interações entre professores e alunos. Tal abordagem, quando desconectada das realidades e vivências dos estudantes, pode limitar a construção de competências linguísticas que transcendam o uso meramente instrumental da língua.

Vale ressaltar que, neste estudo, defende-se uma visão de língua em articulação com a cultura, compreendendo que a língua é mais do que um sistema de regras gramaticais ou um meio de comunicação. Ela é um fenômeno social e cultural que carrega significados, representações e modos de ver o mundo. Nesse sentido, ensinar uma língua adicional implica trabalhar também com aspectos culturais, históricos e discursivos que atravessam seus usos e que estão imbricados em seus contextos sociais. Como argumenta Kramsch (1993), “se, no entanto, a linguagem for vista como prática social, a cultura se tornará o cerne do ensino de idiomas. A consciência cultural deve, então, ser vista tanto como um meio de possibilitar a proficiência no idioma quanto como o resultado da reflexão sobre a proficiência no idioma” (1993, p. 8, tradução nossa). Essa perspectiva reforça a ideia de que o ensino de línguas deve integrar cultura e linguagem, promovendo uma compreensão crítica e contextualizada.

No contexto educacional brasileiro, a visão de língua como cultura desafia práticas tradicionais que frequentemente isolam a língua de seus aspectos culturais, históricos e discursivos. Essa dissociação tende a dificultar a aprendizagem, especialmente quando impede que os estudantes percebam a língua inglesa como prática situada, vinculada a repertórios, identidades e relações sociais. Contudo, a inclusão de elementos culturais no ensino não deve ser feita de maneira superficial ou essencialista, mas articulada a uma abordagem crítica que reconheça a pluralidade cultural e as relações de poder que atravessam o uso da língua. Como afirma Candau (2011):

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, ou homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um 'problema' a resolver. (2011, p. 241)

Nesse sentido, é necessário adotar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de uma competência intercultural, compreendida como a habilidade de mediar entre diferentes perspectivas culturais, valorizando tanto a cultura do aprendiz quanto as culturas associadas à língua adicional. Essa visão é sustentada por Kramsch (1998), que argumenta que o ensino de línguas deve ir além do simples aprendizado de palavras e estruturas gramaticais, promovendo a compreensão crítica dos sentidos culturais e sociais produzidos pela linguagem.

A implementação dessa abordagem no ensino de inglês no Brasil requer não apenas mudanças nas práticas de sala de aula, mas também uma reavaliação das políticas educacionais e dos materiais didáticos. Como observado por Candau e Leite (2007), um currículo verdadeiramente inclusivo e plural deve contemplar a diversidade sociocultural dos alunos, utilizando a língua adicional como uma ponte para explorar questões globais e locais de maneira crítica e significativa.

Nesse cenário, o livro didático (LD) exerce uma influência central, pois é amplamente utilizado como base para o planejamento e a execução das aulas de inglês. No entanto, muitos desses materiais apresentam limitações significativas, como a predominância de representações culturais estereotipadas ou reducionistas, que reforçam uma visão homogênea dos falantes de inglês e ignoram a diversidade linguística e cultural que caracteriza a língua inglesa no mundo. Esses materiais frequentemente associam o idioma apenas a países centrais, como Estados Unidos e Reino Unido, negligenciando os múltiplos contextos em que o inglês é usado como língua franca ou como língua oficial em nações do hemisfério sul.

O professor, nesse âmbito, desempenha um papel fundamental como mediador crítico, capaz de reinterpretar os conteúdos do LD para que dialoguem com as vivências dos alunos e promovam reflexões sobre questões culturais e sociais. Por meio dessa mediação, é possível desconstruir visões simplistas apresentadas nos materiais e criar oportunidades para que os alunos desenvolvam uma compreensão mais ampla e crítica da língua inglesa como fenômeno global. Como destaca Kramsch (1998), o ensino de línguas não deve restringir-se à aquisição de competências técnicas, mas sim explorar como a língua reflete e molda identidades e relações de poder. Sobre esse aspecto, a autora explica que “quando [a linguagem] é usada em contextos de comunicação, ela está vinculada à cultura de maneiras múltiplas e complexas”, de modo que ela não apenas expressa, mas também “simboliza a realidade cultural” (Kramsch, 1998, p. 3, tradução nossa).

Ao avançar nessa direção, destaca-se a importância de uma interculturalidade crítica, que vai além do reconhecimento da diversidade cultural. Ela questiona as estruturas de poder que perpetuam desigualdades. Nesse sentido, como argumenta Walsh (2010),

a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, a subalternização e a inferiorização e seus padrões de poder, torna visíveis diferentes formas de ser, viver e conhecer, e busca o desenvolvimento e a criação de entendimentos e condições que não apenas articulem e dialoguem as diferenças dentro de uma estrutura de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas também incentivem a criação de 'outras' formas de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que ultrapassem as fronteiras. (2010, p. 92, tradução nossa)

Essa perspectiva reforça o papel do ensino de inglês como espaço de transformação, incentivando a reflexão crítica e a construção de práticas educacionais que dialoguem com a justiça social. Entretanto, por ser uma expressão popular no meio do ensino de línguas, usado em diferentes contextos e com objetivos sociopolíticos por vezes conflitantes, o conceito de interculturalidade frequentemente permanece amplo e pouco claro. Walsh (2010) identifica três principais perspectivas de interculturalidade: a relacional, a funcional e a crítica. Entre essas, a interculturalidade crítica é o posicionamento defendido pela autora e também assumido nesta pesquisa. A interculturalidade relacional refere-se ao processo de interação entre culturas, enfatizando o diálogo e o entendimento mútuo. Embora promova o respeito pelas diferenças, essa abordagem frequentemente carece de uma análise mais profunda das relações de poder e das desigualdades estruturais que moldam os encontros interculturais. Assim, ela tende a se concentrar em uma convivência harmoniosa que, embora relevante, pode negligenciar as dinâmicas de exclusão e dominação subjacentes.

A perspectiva funcional, por sua vez, aborda a interculturalidade como um meio de alcançar objetivos específicos, muitas vezes vinculados ao desenvolvimento econômico ou à integração de diferentes grupos em contextos institucionais. Nesse modelo, a interculturalidade é instrumentalizada, sendo frequentemente incorporada em políticas públicas ou iniciativas educacionais sem questionar as estruturas que perpetuam desigualdades. Essa visão, ainda que prática, limita o potencial transformador do conceito, reduzindo-o a um mecanismo de gestão da diversidade.

Em contraste, a interculturalidade crítica propõe um reposicionamento radical, ao questionar as hierarquias de poder e as estruturas que sustentam as desigualdades culturais, sociais e econômicas. Para Walsh (2010), essa perspectiva transcende o reconhecimento superficial das diferenças e busca criar espaços de resistência e transformação. A

interculturalidade crítica não apenas reconhece as desigualdades, mas as enfrenta diretamente, promovendo a desconstrução de práticas e discursos hegemônicos que legitimam a subalternização de certos grupos. Como observa a autora, trata-se de uma abordagem que “torna visíveis diferentes formas de ser, viver e conhecer, incentivando a criação de outras formas de pensar, estar e aprender que ultrapassem as fronteiras” (Walsh, 2010, p. 92).

No contexto do ensino de inglês, essa abordagem assume um papel central, ao problematizar práticas pedagógicas que perpetuam a visão do inglês como símbolo de “progresso” e universalidade neutra. Enquanto as perspectivas relacional e funcional podem ser utilizadas para promover o ensino de línguas em um formato integrador ou pragmático, a interculturalidade crítica exige uma revisão dos próprios objetivos desse ensino, propondo a língua como um meio de empoderamento e de transformação social. Assim, ela oferece um caminho para que educadores e aprendizes questionem as narrativas hegemônicas e se engajem em uma reflexão crítica sobre identidade, poder e cultura.

A incorporação de uma abordagem intercultural crítica no ensino de inglês requer um redirecionamento dos objetivos educacionais tradicionais, movendo-se de uma prática voltada exclusivamente para a aquisição instrumental da língua para uma pedagogia que promova o diálogo e a reflexão crítica. Essa transformação implica o reconhecimento das tensões históricas e sociais que moldam a presença do inglês no cenário global e local, desafiando as práticas que naturalizam a hegemonia dessa língua como símbolo de modernidade e progresso.

A crítica aos materiais didáticos globalizados e hegemônicos é um aspecto central na abordagem intercultural crítica, uma vez que eles frequentemente reproduzem narrativas universalizantes que desconsideram a diversidade cultural e linguística dos contextos de ensino. Scheyerl e Siqueira destacam que muitos desses materiais são “gestados nos centros de poder, comercializados maciçamente sob o atraente rótulo de materiais globais”, mas acabam por perpetuar “premissas universalizantes e homogenizadoras” (2012, p. 26). Essa perspectiva reforça a necessidade de repensar os materiais didáticos para que eles se tornem instrumentos de transformação cultural, ao invés de perpetuarem uma visão etnocêntrica e limitada.

Além disso, a ausência de formação docente para lidar com materiais didáticos de forma crítica agrava as dificuldades de implementar práticas interculturais. Segundo Scheyerl e Siqueira (2012, p. 15), “o desenho e elaboração de materiais didáticos raramente faz parte dos programas de estudo na formação de professores, inicial ou contínua, [...] o que coloca uma série de desafios para os quais os/as professores/as não são formalmente preparados”. Isso

aponta para a importância de programas de formação que capacitem os professores a criar ou adaptar materiais que reflitam os contextos culturais e sociais dos alunos. Nesse sentido, a proposta de materiais didáticos interculturalmente sensíveis e democráticos surge como uma alternativa essencial para desconstruir narrativas hegemônicas. Scheyerl e Siqueira (2012, p. 27) sugerem que esses materiais devem contribuir para a “desconstrução das ‘histórias únicas’, nos termos da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie”, promovendo uma visão mais inclusiva e plural da língua e da cultura. A inclusão de narrativas e perspectivas diversas no ensino de inglês pode ajudar os aprendizes a desenvolver uma consciência crítica sobre as relações de poder que permeiam a língua e sua representação nos materiais.

Em suma, a criação de materiais pedagógicos “de dentro”, ou seja, elaborados a partir das realidades socioculturais dos próprios alunos, é apontada como uma abordagem fundamental para alcançar a pedagogia intercultural crítica.⁵ Conforme Scheyerl e Siqueira (2012, p. 26), a produção local de materiais pode romper com a “dependência ideológica das grandes editoras, em sua maioria estrangeiras”, permitindo maior autonomia e reflexividade no ensino de línguas. Esse processo, porém, exige uma práxis pedagógica que articule teoria e prática, promovendo uma educação linguística crítica e transformadora.

2.5 A Proposta Multirrede-Discursiva como perspectiva decolonial e intercultural crítica para o ensino de inglês

Como discutido até aqui, a interculturalidade tem sido amplamente mencionada em documentos curriculares, livros didáticos e discursos educacionais como um princípio/postura/abordagem desejável no ensino de línguas. No entanto, seu uso frequente e pouco problematizado tem resultado na consolidação de uma noção vaga, muitas vezes reduzida a práticas de valorização superficial da diversidade cultural ou à inclusão pontual de elementos culturais em materiais didáticos. O tratamento da cultura nas aulas de língua se limita, muitas vezes, a datas comemorativas e abordagens superficiais e episódicas, desconectadas dos processos históricos e sociais a que pertencem. Como aponta Serrani (2014),

Nos currículos e disciplinas, costumam predominar enfoques episódicos sobre os temas culturais, caracterizados por sua descontextualização em relação aos

⁵ Nesta pesquisa, pedagogia intercultural crítica é compreendida como uma perspectiva educativa que não se limita à celebração da diversidade cultural, mas problematiza relações de poder, colonialidade, desigualdades, estereótipos e hierarquizações entre línguas, culturas e sujeitos. No ensino de inglês como língua adicional, implica compreender a língua como prática social, histórica, política e discursiva, favorecendo diálogo, negociação intercultural, participação discente e construção situada de sentidos (Walsh, 2009; Candau, 2012; Siqueira, 2008; Guilherme, 2002).

processos históricos e sociais aos quais pertencem. Do mesmo modo, é raro encontrar temas apresentados de forma não banalizada, ou seja, são tratados como 'peculiaridades', dispersas no tempo e no espaço do 'mundo hispânico'. Por exemplo, é comum aparecerem justapostas imagens como 'sombrero mexicano', 'casal de tango', 'poncho andino', 'castanholas', 'paella' etc., muitas vezes sem o devido acompanhamento de textos que possibilitem discutir a densidade cultural representada por esses ícones. (Serrani, 2014, p.15)

Mendes (2011) observa que essa abordagem tende a reforçar estereótipos e a 'exotificar' a cultura do outro, ao invés de promover uma reflexão crítica sobre as relações interculturais.

Nesta pesquisa, advoga-se por uma visão intercultural e crítica do ensino de línguas, por entender que a aprendizagem de idiomas deve ir além da competência comunicativa e promover o engajamento com questões sociais, culturais e políticas culturais no contato com outros sujeitos e línguas que aprender uma língua nova sempre provoca. Nesse sentido, compreende-se a língua e a cultura como dimensões constitutivas e interdependentes da experiência humana, por meio das quais vivemos, significamos o mundo e nos posicionamos socialmente. Como argumenta Kramsch (1998), a linguagem não apenas expressa, mas também simboliza e negocia as realidades culturais, sendo, portanto, o lugar onde cultura e identidade se entrelaçam. Por isso, a interculturalidade aqui defendida não se resume à exposição de diferenças culturais como meros adereços didáticos nem a uma posição de tolerância do outro, mas visa formar sujeitos capazes de mediar sentidos, dialogar com alteridades e questionar assimetrias de poder que permeiam as práticas de linguagem.

A esse respeito, Walsh destaca que “a interculturalidade só terá significado, impacto e valor quando for assumida de forma crítica, como ação, projeto e processo que busca intervir na refundação das estruturas da sociedade que racializam, inferiorizam e desumanizam” (Walsh, 2012b, p. 61). Trata-se, portanto, de um projeto político e pedagógico que transcende o educacional e visa reconfigurar as bases da convivência social (Walsh, 2012b), ao passo que questiona profundamente a lógica irracional e instrumental do capitalismo, sistema atualmente vigente, entendido aqui como uma forma de organização socioeconômica que reduz as relações humanas à lógica do mercado e da produtividade, subordinando saberes, culturas e modos de vida ao imperativo da eficiência e da competitividade. No campo educacional e no ensino de línguas, essa lógica manifesta-se, por exemplo, na padronização curricular, na mercantilização do conhecimento e na desvalorização de epistemologias não hegemônicas. Ao questioná-la, a interculturalidade crítica propõe formas alternativas de convivência baseadas no reconhecimento da pluralidade e na construção de justiça cognitiva (Santos, 2007).

Essa crítica se articula à noção de colonialidade, entendida aqui como um padrão persistente de poder que estrutura as relações sociais, culturais e econômicas mesmo após o fim do processo histórico do colonialismo. Segundo Mignolo e Walsh (2018), a noção de colonialidade do poder deriva da ideia de *patrón* colonial de poder, uma matriz sustentada pela modernidade que organiza saberes, línguas e sujeitos de forma hierárquica, legitimando uns e subalternizando outros. Essa estrutura cria a ilusão de uma instância externa e neutra a partir da qual se observa a realidade, quando, na verdade, os próprios sujeitos estão imersos nesse sistema de poder. Aplicada ao campo da linguagem, essa crítica revela como certas línguas e saberes são naturalizados como superiores, enquanto outros são invisibilizados ou subalternizados. Reconhecer essa estrutura é essencial para que a interculturalidade crítica tenha não apenas valor retórico, mas potência transformadora, baseada no reconhecimento da pluralidade.

De acordo com Candau (2008), a interculturalidade crítica como abordagem de ensino ultrapassa a simples presença de referências culturais diversas, exigindo a problematização das assimetrias históricas de poder e dos processos de dominação que estruturam as relações culturais. Walsh (2009) complementa essa visão ao propor que a interculturalidade deve ser entendida como um projeto político-pedagógico voltado à descolonização do saber, do ser e do poder, o que implica um enfrentamento direto às epistemologias hegemônicas. Byram (2020), por sua vez, enfatiza que a competência intercultural requer a capacidade de interpretar e relacionar culturas, bem como a disposição para a crítica das práticas culturais e das crenças subjacentes.

Nesse mesmo horizonte crítico, Kramsch (1993, p. 2) destaca que a comunicação intercultural não é um processo trivial, mas sim “um pequeno milagre”, evidenciando a complexidade do entendimento entre sujeitos de culturas distintas. Para ela, a cultura não deve ser entendida como um conjunto fixo de valores, mas como algo co-construído em interação e constantemente atravessado por historicidade e subjetividade (Kramsch, 2014). Ainda, Kramsch (1998) introduz o conceito de “terceiro lugar” como um espaço híbrido e dinâmico onde o(a) aprendiz de línguas constrói uma nova identidade cultural, distinta tanto da língua materna quanto da língua alvo. Essa ideia se alinha diretamente à proposta de interculturalidade crítica, pois reconhece o papel ativo do sujeito na negociação e (re)construção de significados culturais. Conforme Kramsch (2017), o objetivo pedagógico deve ser o de desenvolver uma competência intercultural que permita aos estudantes atuarem como mediadores culturais, respeitando e reinterpretando tanto a sua cultura quanto a cultura-alvo.

Assumir uma postura a favor da interculturalidade crítica, portanto, significa reconhecer que o ensino de línguas não pode se limitar à reprodução de conteúdos que se apresentam como neutros, mas que ocultam as dimensões históricas, culturais e políticas que os constituem. Trata-se de promover práticas pedagógicas que fomentem o diálogo, a escuta ativa⁶ e a problematização de representações culturais, linguísticas e identitárias. Essa abordagem implica também, no caso do ensino de inglês, o questionamento das ideologias linguísticas que naturalizam o inglês como uma língua homogênea, associada exclusivamente a países do chamado "círculo interno" (Kachru, 1985), marginalizando os usos locais e os falantes "não nativos".

Nesse contexto, na visão deste estudo, a Proposta Multirrede-Discursiva (MR-D) surge como um caminho potente para operacionalizar a interculturalidade crítica no ensino de línguas. Delineada por Serrani (2020), a MR-D constitui-se como um referencial metodológico que orienta a leitura crítica de materiais didáticos e a seleção de textos complementares, tendo como foco os conteúdos culturais presentes nas unidades didáticas. Conforme a autora explica:

[...] apresento uma discussão sobre como examinar pré-pedagogicamente materiais didáticos e selecionar textos para complementá-los, tendo como referência a Proposta Multirrede-Discursiva, em função dos conteúdos de cultura indicados em uma unidade didática. (Serrani, 2020, p. 256)

Tendo em vista esse escopo inicial, a proposta Multirrede-Discursiva, concebida inicialmente por Silvana Serrani (2010, 2020, 2023), é uma abordagem teórico-metodológica voltada à análise crítica e à complementação de materiais didáticos no ensino de línguas, articulando discurso, cultura e prática pedagógica. Suas bases encontram-se ancoradas em diversas correntes teóricas, dentre elas, a Análise do Discurso de linha francesa, os estudos Bakhtinianos, os estudos culturais, a Linguística Aplicada e a teoria literária. A articulação com os aportes da crítica decolonial e da perspectiva intercultural crítica é um posicionamento assumido nesta pesquisa, visando ampliar os horizontes da proposta em direção a práticas pedagógicas comprometidas com a justiça cognitiva - conceito proposto por Santos (2007) que

⁶ No ensino de inglês, compreende-se a escuta ativa como um processo de compreensão oral em que o(a) aprendiz participa cognitivamente e interacionalmente da construção de sentidos. Essa escuta envolve atenção seletiva, previsão, inferência, monitoramento da compreensão, reflexão sobre o que foi ouvido e, em situações comunicativas, respostas que demonstram acompanhamento e negociação de sentidos. Trata-se, portanto, de uma prática que ultrapassa a recepção passiva de informações orais, aproximando-se de uma compreensão de listening como processo estratégico, situado e orientado à construção de sentido (Rost, 2011; Vandergrift; Goh, 2012; Rost; Wilson, 2013).

reivindica o reconhecimento das epistemologias marginalizadas, propondo uma ecologia de saberes em oposição à monocultura do saber científico ocidental - e a transformação social.

A MR-D fundamenta-se no dialogismo e na noção de gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana. Beth Brait (1997) destaca que a linguagem não é estática, mas essencialmente dialógica; para a autora, toda linguagem já traz em si um diálogo com vozes anteriores, sendo construída no entrecruzamento de falas e sujeitos históricos. Os gêneros discursivos, conforme propõe Faraco (2009), estabelecem estruturas discursivas recorrentes que moldam e orientam práticas sociais específicas - atuando como moldes enunciativos que organizam a fala e produzem sentido. Esses fundamentos teóricos são essenciais para a MR-D, pois permitem analisar os materiais didáticos não como objetos neutros, mas como textos carregados de significados determinados sócio-historicamente nas instituições em que são produzidos. Por meio dessa lente, compreende-se que os gêneros discursivos moldam o dizer dos sujeitos (Faraco, 2009), que é sempre dialógico, tendendo a retomar, mesmo que de forma não explícita, discursos anteriores e futuros. Ou seja, o dialogismo revela que cada enunciado dialoga com múltiplos contextos e vozes.

A proposta Multirrede-Discursiva também se ancora nos Estudos Culturais ao adotar uma concepção de cultura como campo de significação, disputa e produção de sentidos. Stuart Hall (1997) sustenta que a cultura deve ser compreendida como um processo dinâmico, no qual os significados são constantemente negociados e atravessados por relações de poder. Nesse mesmo sentido, Eagleton (2005) afirma que a cultura é um “campo de batalha simbólico”, onde se entrelaçam práticas de dominação e resistência. Essa visão amplia a compreensão de cultura para além de um repositório de valores ou traços estáticos, tratando-a como um espaço de construção ideológica. Serrani (2020), ao discutir os materiais didáticos, reforça essa perspectiva ao argumentar que tais recursos não são neutros, mas carregados de representações que refletem visões de mundo historicamente situadas e, muitas vezes, cristalizadas em estereótipos. Complementarmente, Brait (1997) e Faraco (2009), com base na perspectiva Bakhtiniana, destacam que a linguagem - e, por consequência, a cultura - é essencialmente dialógica, sempre atravessada por outras vozes, discursos e condições de produção. A partir dessas bases teóricas, a MR-D propõe uma leitura crítica dos textos e das imagens presentes nos livros didáticos, compreendendo-os como enunciados inseridos em disputas de sentidos, e não como representações neutras da realidade. Assim, o trabalho pedagógico orientado pela MR-D busca não apenas reconhecer os sentidos inscritos nos

materiais, mas também problematizá-los, possibilitando a construção de significados mais plurais, conscientes e transformadores.

Outro pilar fundamental para esta pesquisa é o diálogo estabelecido entre a proposta Multirrede-Discursiva e a perspectiva decolonial, especialmente nos termos de autores como Mignolo (2007; 2009), Walsh (2009; 2012b) e Maldonado-Torres (2007). Ainda que essa articulação não esteja explicitamente formulada por Serrani em sua proposição da MR-D, compreende-se que os princípios que orientam essa proposta, como a problematização de discursos, a valorização de vozes subalternizadas e a análise crítica de materiais didáticos, permitem aproximá-la de uma perspectiva de enfrentamento à colonialidade do saber, do ser e do poder.

Nesta pesquisa, são mobilizados aportes da crítica decolonial para compreender os silenciamentos e estereótipos que marginalizam saberes e culturas não hegemônicas, o que dialoga com os objetivos da MR-D ao propor a problematização de discursos e a valorização de vozes historicamente subalternizadas. Da mesma forma, a interculturalidade crítica também se configura como um horizonte teórico relevante para este trabalho. Conforme Candau (2008) e Byram (2020), ensinar línguas de maneira interculturalmente crítica exige a problematização das assimetrias culturais e o desenvolvimento da capacidade de mediação entre diferentes visões de mundo. Nesse sentido, a MR-D, tal como mobilizada nesta pesquisa, busca formar sujeitos capazes de interpretar discursos diversos, dialogar com alteridades e construir significados a partir de suas próprias experiências culturais.

Por fim, um pilar importante da MR-D diz respeito à dimensão subjetiva da aprendizagem de línguas, com base nas contribuições de Christine Revuz (1998). Para a autora, o processo de aprender uma nova língua implica um deslocamento identitário marcado por tensões entre o desejo de pertencimento e o risco do exílio. Essa concepção permite compreender a aprendizagem como atravessada por afetos, trajetórias e experiências pessoais, exigindo práticas pedagógicas sensíveis às múltiplas formas de ser e estar no mundo. A inserção dessa perspectiva na MR-D amplia sua potência crítica ao reconhecer que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas um lugar de construção de identidades e subjetividades em movimento.

No plano metodológico, a MR-D estrutura-se em três componentes principais: (1) o componente intercultural multirrede-discursivo, que permite contextualizar os materiais didáticos a partir dos territórios, temporalidades, sujeitos e legados culturais aludidos ou trabalhos ou possíveis de serem trabalhados; (2) o componente língua-discurso e gêneros

discursivos, que entende a língua não apenas como sistema mas como condição para a produção de sentidos, os quais se realizam em discursos em gêneros específicos, no interior de instituições; e (3) o componente práticas de linguagem(ns), que possibilita a análise das práticas de linguagem ou a previsão de oficinas pedagógicas que envolvam leitura, escuta, produção e oralidade, bem como práticas como a tradução entre línguas e a transposição entre registros e a apreciação auditivo-visual, compreendidas de forma integrada, como momentos interdependentes de produção de sentidos. Essas práticas são mediadas pelo(a) professor(a), entendido(a) nesta pesquisa como mediador(a) cultural, conforme proposto por Serrani (2010). Nesse papel, o(a) docente atua criticamente sobre os conteúdos e as práticas pedagógicas, estabelecendo conexões entre saberes escolares e culturais diversos, e problematizando as representações que circulam nos discursos sociais. Um dos avanços da Proposta Multirrede-Discursiva, conforme a formulação mais recente apresentada por Serrani (2023) segundo Serrani (2023), é a proposição de cinco etapas articuladas para o combate a estereótipos, nas quais os componentes da MR-D são mobilizados: (1) questionamento de representações naturalizadas; (2) investigação de autoria e vozes no(s) texto(s) que causou(aram) o estranhamento; (3) identificação do que causou o estranhamento e de como isso é abordado nas atividades propostas no livro didático; (4) construção de uma rede textual e imagética que permita enfrentar os sentidos cristalizados por meio da mobilização da MR-D; e (5) desenvolvimento de oficinas que enfrentem esses estranhamentos a partir das práticas de linguagem(ns). Essas etapas refletem o compromisso da MR-D com uma pedagogia crítica e situada, voltada à valorização dos repertórios culturais dos(as) estudantes e à promoção de leituras plurais e problematizadoras dos discursos presentes em sala de aula.

Embora essas etapas tenham sido formuladas pela própria autora da proposta, a relação entre elas e os três componentes estruturantes da MR-D - a saber: o componente intercultural multirrede-discursivo, o componente língua-discurso e gêneros discursivos, e o componente práticas de linguagem(ns) em oficinas multirrede-discursivas - não é estabelecida de forma explícita em suas publicações. Por essa razão, esta pesquisa retoma a articulação analítica entre essas dimensões que Kabongo e Rabasa (2024) propõem e a amplia, como forma de aprofundar a compreensão metodológica da MR-D e de tornar mais visível sua aplicabilidade pedagógica. A seguir, apresenta-se um quadro que sintetiza essa proposta interpretativa.

Quadro 3 – Articulação entre as 5 etapas para combater estereótipos

Etapas da MR-D	Componente(s) Relacionado(s)	Justificativa da Articulação
(1) Questionamento de representações naturalizadas	Intercultural multirrede-discursivo	Envolve a identificação de representações cristalizadas, estereotipadas culturalmente, articulando território, sujeitos e discursos.
(2) Investigação de autoria	Intercultural multirrede-discursivo	Mobiliza o eixo pessoa e grupos sociais, pois permite observar quem falou o quê, desde qual posição discursiva. O conceito de dialogismo e a análise das vozes presentes nos textos, fundamentais para a construção de sentidos.
(3) Identificação de como é abordado o que causou estranhamento nas atividades do LD	Intercultural multirrede-discursivo + Língua-discurso e gêneros discursivos	Permite observar como os sentidos problematizados são retomados ou negligenciados nas atividades, e com quais efeitos.
(4) Construção de uma rede textual e imagética	Intercultural multirrede-discursivo + Práticas de linguagem(ns)	Relaciona-se à ampliação dos repertórios discursivos por meio da curadoria de novos textos e imagens que enfrentem os sentidos naturalizados.
(5) Desenvolvimento de oficinas com base nos estranhamentos	Práticas de linguagem(ns) em oficinas MR-D	Materializa o enfrentamento das representações por meio de ações pedagógicas críticas: leitura escuta, produção, oralidade e tradução.

Fonte: elaboração própria, com base em Serrani (2020) e Kabongo e Rabasa (2024).

Para Boaventura de Sousa Santos (2019), pensar em educação crítica é reconhecer a necessidade de uma ecologia de saberes, em que diferentes conhecimentos possam dialogar de maneira horizontal. A MR-D, nesse sentido, contribui para uma formação linguística que não apenas desenvolva a comunicação na língua, mas também fomente consciência crítica,

engajamento político e sensibilidade às desigualdades sociais e culturais, permitindo ao aluno posicionar-se na e com a língua.

Com base nessas premissas, a Proposta Multirrede-Discursiva (MR-D) pode ser compreendida como uma proposta metodológica coerente com os princípios da interculturalidade crítica, pois articula teoria e prática em torno do questionamento de representações naturalizadas e estereotipadas, da desestabilização de hierarquias epistêmicas coloniais e do enfrentamento crítico de relações assimétricas de poder presentes nos discursos sobre língua e cultura. Ao mobilizar diferentes redes discursivas, a MR-D amplia as possibilidades de leitura, interpretação e produção textual, permitindo que os(as) aprendizes entrem em contato com múltiplas vozes, identidades e formas de significar o mundo. Enquanto proposta intercultural, fundamenta-se na ideia de que o ensino de línguas deve contemplar não apenas a diversidade cultural, mas também a heterogeneidade de sentidos que circulam socialmente, incluindo aqueles silenciados ou marginalizados nos discursos escolares.

Quando mobilizada em sala de aula, a MR-D subsidia a construção de unidades didáticas organizadas em torno de temas culturais relevantes, que podem ser explorados a partir de redes de textos (verbais, visuais, multimodais) que apresentem diferentes posicionamentos discursivos. O(a) professor(a), nesse processo, assume o papel de mediador(a) crítico(a), guiando os(as) alunos(as) na análise comparativa desses discursos, estimulando a reflexão sobre suas origens, sentidos e implicações socioculturais. O objetivo é promover a construção de sentidos negociados, conscientes e situados, rompendo com leituras únicas ou naturalizadas.

Ainda dentro dessa perspectiva, identificam-se três momentos estruturantes na aplicação da MR-D: (1) o exame pré-pedagógico dos materiais didáticos; (2) a seleção e curadoria de textos complementares; e (3) o planejamento de práticas de linguagem(ns) envolvendo esses textos. Esses momentos, já delineados na proposta original, ganham aprofundamento com os cinco passos mais recentes sistematizados por Serrani (2020), os quais representam uma ampliação metodológica ainda não diretamente vinculada aos componentes da proposta, mas aqui interpretados como desdobramentos coerentes com eles.

Em síntese, adotar a perspectiva Multirrede-Discursiva no ensino de inglês é abrir espaço para uma prática pedagógica que dialogue com as demandas contemporâneas. Mais do que um método, a MR-D se apresenta como uma forma de pensar e fazer educação linguística com consciência crítica e compromisso social. Ao entrelaçar teoria, prática e política, essa proposta contribui para formar estudantes que não apenas aprendam um idioma, mas que saibam usá-lo para se posicionar no mundo, questionar injustiças e construir relações mais

justas em meio à diversidade e às contradições que atravessam os contextos sociais e educacionais contemporâneos.

Dessa forma, a Proposta Multirrede-Discursiva, ao articular dimensões interculturais, discursivas e críticas, consolida-se como o referencial teórico-metodológico que orienta esta pesquisa. A escolha pela MR-D não é apenas uma opção metodológica, mas um posicionamento ético e político diante do ensino de línguas na escola pública, que busca reconhecer e valorizar as vozes e os repertórios dos(as) estudantes.

O capítulo seguinte apresenta o percurso metodológico da pesquisa, detalhando como a MR-D será aplicada na análise e complementação da unidade didática selecionada, com vistas à construção de práticas pedagógicas interculturalmente críticas e transformadoras.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico que orientou a presente pesquisa. Em vista disso, faz-se necessário esclarecer a natureza da pesquisa, o método a ser utilizado e apresentar o *corpus* que será utilizado na análise, que consiste na unidade zero do livro de 9º ano do Ensino Fundamental da coleção didática **Ways English For Life**, a BNCC referente ao componente curricular língua inglesa para o 9º ano e o DC-GO, também referente ao componente curricular língua inglesa para o 9º ano do Ensino Fundamental. Além do *corpus*, serão apresentados os instrumentos de análise dos referidos documentos bem como a metodologia mobilizada na complementação, a Proposta Multirrede-Discursiva (Serrani, 2020).

3.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa caracterizou-se como uma investigação qualitativa-interpretativista, uma vez que teve como objetivo compreender, descrever e interpretar fenômenos relacionados ao ensino de língua inglesa na escola pública, especialmente no que diz respeito ao uso e à complementação do livro didático. Tal como defendem Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa-interpretativista permite a compreensão profunda dos significados atribuídos pelos sujeitos em seu contexto, enquanto Guba e Lincoln (1985) destacam que, nesse paradigma, a realidade social é construída a partir das interpretações dos sujeitos. Essa abordagem possibilitou adentrar os sentidos produzidos no contexto educacional, considerando as perspectivas dos sujeitos envolvidos e os documentos que orientam a prática docente.

Além disso, a pesquisa foi de natureza aplicada, pois teve como propósito propor soluções para uma realidade específica, nomeadamente, a dificuldade do professor em utilizar criticamente o livro didático adotado pela escola. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos voltados à aplicação prática, direcionados à resolução de problemas concretos. Nesse sentido, a investigação não se limitou à compreensão dessa realidade, mas buscou também intervir, por meio da análise e complementação de uma unidade didática à luz de referenciais teóricos críticos. Como afirma André (2005), a investigação interpretativa aplicada ao campo educacional não apenas busca entender os fenômenos, mas também subsidiar transformações a partir da análise crítica do contexto.

Quanto à estratégia metodológica, optou-se pela utilização da análise documental e da abordagem multirrede-discursiva como procedimentos principais. A análise documental mostrou-se útil na leitura crítica de documentos oficiais, valendo-se de materiais que ainda não haviam recebido tratamento analítico sistemático, conforme aponta Gil (2012). Já a abordagem multirrede-discursiva, conforme proposta por Serrani (2020; 2023), fundamentou a complementação da unidade didática selecionada, oferecendo critérios teóricos e metodológicos consistentes para a leitura crítica dos materiais didáticos, em consonância com a perspectiva da interculturalidade crítica.

Nesse tipo de pesquisa, exploram-se fontes documentais coletadas, e, sobre esses documentos, Bravo (1991) explica que “são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver” (1991, p. 456, tradução nossa). Na visão de Bogdan e Biklen (1994, p. 48), os investigadores que adotam essa abordagem da pesquisa qualitativa e examinam textos oficiais e documentos “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.” Eles ilustram essa abordagem comparando-a a um “funil”, onde as informações inicialmente são amplas e abrangentes, mas ao longo da análise são refinadas e especificadas de acordo com o foco temático do trabalho em questão.

Lüdke e André (1986) destacam que os documentos se caracterizam como recursos de análise importantes, estáveis e valiosos para uma análise, já que têm perdurado ao longo de um extenso período na história da humanidade e “podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos” (Lüdke; André, 1986, p. 39). Ademais, é possível extrair evidências que sustentem as interpretações e afirmações feitas durante a análise dos dados obtidos em pesquisas. Daí a razão para aproveitar a abundância de informações contidas nesses documentos, já que os *insights* extraídos podem ser úteis em diversas áreas do conhecimento.

Neste estudo, a unidade do LD de Inglês de 9º ano da coleção **Ways English For Life** (Franco; Tavares, 2022), foi analisada e complementada com base na Proposta Multirrede-Discursiva (Serrani, 2020; 2023), que proporcionou critérios analíticos fundamentados em seus componentes teórico-metodológicos. Trabalhos anteriores, como o de Serrani (2020), já utilizaram a proposta como referência para análise e produção de materiais didáticos no ensino de línguas. A análise também considerou as orientações que guiam o ensino de LI no Brasil e no estado de Goiás, examinadas à luz de referenciais teóricos relacionados à temática da

interculturalidade crítica, do ILF e da MR-D, sendo essa última mobilizada tanto para a análise quanto para a complementação da unidade didática.

3.2 O *corpus* da pesquisa

O *corpus* da pesquisa é composto pelo LD de Inglês de 9º ano da coleção **Ways English For Life** (Franco e Tavares, 2022), cuja unidade analisada será a *unit zero* (unidade zero). O livro se insere no segmento do Ensino Fundamental Anos Finais, da rede estadual de Goiás. Além disso, o *corpus* desta pesquisa também é composto pelos documentos oficiais que atualmente orientam o ensino de inglês na Educação Básica do país e no estado de Goiás, sendo eles: a BNCC e o DC-GO. Na esfera da educação pública no Brasil, os materiais didáticos são avaliados e disponibilizados pelo PNLD, o qual abrange os quatro estágios da educação básica: educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, e o ensino médio. Para realizar as escolhas, os livros são entregues nas escolas pelos representantes das editoras participantes dos editais em meados de agosto a outubro do ano anterior em que serão utilizados. Numa fase posterior são analisados pelos professores, indicados pelas instituições educacionais e, por fim, adotados e utilizados nas escolas por um período de quatro anos.

Nesta pesquisa, optou-se por examinar um livro da coleção em circulação no segmento do Ensino Fundamental Anos Finais, por ser o livro adotado pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás e utilizado por esta pesquisadora enquanto professora de Inglês da rede, durante o período deste estudo.

Os livros utilizados no Ensino Fundamental Anos Finais na rede pública foram analisados e selecionados em 2023 e foram distribuídos no início do ano letivo de 2024 e permanecerão em uso até 2027. No momento da distribuição e seleção, o PNLD ofereceu seis coleções para escolha, porém não com exemplares completos pois, conforme o edital de 2023, as obras didáticas passaram a ser distribuídas em uma versão reduzida, contendo apenas algumas unidades do livro e não a obra completa como em anos e editais anteriores. Como professora de Inglês da rede pública de ensino, foi possível ter acesso à versão reduzida do LD no período de escolha e análise e, posteriormente, à versão completa entregue aos professores de Inglês no início deste ano letivo.

Sobre o processo de análise e escolha do LD de Inglês na escola, inicialmente foi feita uma análise pelos professores dos exemplares reduzidos recebidos em outubro e, em consenso geral, optou-se pela coleção **Conexões e Vivências**, de Escobar e Teodorov (2022). Entretanto, ao iniciarmos o ano letivo de 2024, recebemos na escola o LD da coleção **Ways**

English For Life (Franco; Tavares, 2022). Portanto, essa coleção foi a escolhida para análise da presente pesquisa. A seção a seguir descreve a coleção e os instrumentos de análise.

Os documentos educacionais BNCC e DG-GO também compõem o corpus desta pesquisa, visto que, ao elaborar seus planejamentos de ensino, os professores das redes municipais e estaduais devem seguir os conteúdos estabelecidos neles. Além disso, os LDs são inspirados na BNCC e de acordo com os editais do PNLD devem contemplar as competências e habilidades listadas no referido documento.

3.2.1 A obra didática **Ways English For Life** e a unidade analisada

O objetivo desta seção é apresentar o contexto e as características da coleção do LD, da qual uma das unidades foi selecionada como objeto de análise neste estudo, bem como descrever as características gerais da unidade analisada e posteriormente complementada. Este livro foi escolhido como objeto de análise por ter sido o material recebido pela pesquisadora para o trabalho como professora de inglês na Secretaria Municipal de Valparaíso de Goiás - GO e por se enquadrar no último edital do PNLD. A coleção **Ways: English for Life**, produto da Editora FTD, é do ano de 2022 e está em sua 1ª edição. De acordo com o Guia Digital do PNLD 2024: Língua Inglesa (Brasil, 2023) para obras didáticas em sua visão geral, essa coleção é orientada por uma perspectiva: “[...] dialógica da linguagem e privilegia, portanto, a interação entre os estudantes e o papel de aspectos culturais e do contexto de uso na construção de sentidos na língua inglesa diante do seu status como Língua Franca” (Brasil, 2023, p. 151).

A referida coleção possui quatro livros compreendendo os quatro anos do Ensino Fundamental Anos Finais e nas unidades temáticas presentes nos quatro livros, a LI é abordada e contextualizada através de diversos gêneros textuais e imagens e neste sentido, identifica-se que a obra explora o ensino-aprendizagem de LI como um desenvolvimento “sócio-histórico-cultural, no qual os/as estudantes são entendidos como protagonistas” (Brasil, 2019, p. 85). Esta série foi selecionada dentre outras nove oferecidas para análise pelo PNLD, no ano de 2023, para o Ensino Fundamental Anos Finais na escola em que a pesquisadora atuava como professora de Inglês na rede municipal de ensino.

Cada volume da obra didática é organizado em nove unidades, sendo a primeira intitulada “zero” e as demais numeradas de um a oito. Essas unidades exploram temas variados divididos em seções que trazem atividades voltadas para cada habilidade linguística associada às competências e habilidades previstas na BNCC, critério estabelecido pelo PNLD. O site da coleção fornece para *download* tanto ao professor como ao aluno os áudios referentes às

atividades de compreensão auditiva e *slides* para que o professor possa utilizar em suas aulas. No momento em que esta pesquisa foi realizada, o site estava sendo alimentado com *flashcards* e vídeos, recursos extras produzidos pelos autores da coleção para uso do professor.

A unidade zero, foco desta pesquisa, tem por objetivo geral “ajudar a preparar os/as estudantes para atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo” (Franco; Tavares, 2022, p.8) e pela lógica da organização do LD, deve ser a primeira a ser trabalhada no início do ano letivo e por isso foi escolhida como objeto tanto de análise como de complementação. O livro também possui atividades de revisão a cada duas unidades e ao final conta com algumas seções com sugestões de projetos a serem realizados ao longo do ano, jogos, uma sugestão de atividade com música, uma seção de vocabulário, contendo as palavras chaves de cada unidade temática, uma seção chamada “*Language Reference + Extra Practice*”, que possui explicações gramaticais em Português e atividades extras referentes a esses conteúdos. Por fim, o livro traz também um glossário e a transcrição dos áudios das atividades de *listening*.

Por atuar como professora de Inglês da rede pública de Goiás, a pesquisadora teve acesso à coleção de livros. Considerando a atuação da pesquisadora em turmas de 9º ano, optou-se por analisar o livro didático de Inglês dessa mesma série. Além disso, o livro aqui analisado não será a versão do aluno e sim o Manual do Professor, uma vez que torna-se mais rico para análise ao apresentar todos os pressupostos teórico-metodológicos da obra, a sua estrutura, além de orientações dos próprios autores de como utilizá-la. O Manual do Professor também conta com uma seção dedicada à explicitação de como os conteúdos e atividades apresentados no livro se correspondem com a BNCC.

A escolha da Unidade Zero como objeto de análise e complementação nesta pesquisa se justifica por diversos fatores. Em primeiro lugar, por ser a unidade introdutória da coleção, ela é geralmente a primeira a ser trabalhada com os(as) estudantes no início do ano letivo, sendo responsável por estabelecer os primeiros contatos com os conteúdos e os temas que nortearão o trabalho pedagógico ao longo do ano. Além disso, o tema abordado na unidade - a expansão da língua inglesa - é particularmente relevante para esta pesquisa, pois permite refletir criticamente sobre a circulação global do idioma e suas implicações culturais e ideológicas, o que dialoga diretamente com os princípios da interculturalidade crítica e com a concepção de inglês como língua franca. Essa escolha possibilita, portanto, observar desde o início como o material didático introduz perspectivas interculturais e se alinha (ou não) às diretrizes presentes nos documentos curriculares. Por fim, trata-se de uma unidade efetivamente

utilizada pela pesquisadora em sua prática docente, o que contribui para uma análise situada, contextualizada e relevante tanto do ponto de vista pedagógico quanto investigativo.

Por fim, é importante destacar que a escolha da unidade zero também se deu em razão da familiaridade da pesquisadora com esse material, uma vez que, atuando como professora de Inglês da rede pública de Goiás, ministrou aulas com base nessa mesma unidade em turmas de 9º ano. Essa experiência prática contribui para uma leitura mais situada do material e de suas potencialidades e limitações no contexto real de sala de aula.

3.2.2 Os documentos orientadores para o Ensino de Inglês em Goiás

Na rede pública de ensino do Estado de Goiás, o DC-GO de 2020, ou Documento Curricular do Estado de Goiás, é o documento orientador da educação no estado e “O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) fruto de uma ação coletiva em torno da Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no território goiano” (Goiás, 2020, p. 41). Assim, entende-se que o documento foi elaborado com base na BNCC e adaptado à realidade do Estado e suas particularidades. Nas escolas públicas do estado, tanto da rede estadual como da rede municipal, os professores recebem este documento para guiar toda a sua prática pedagógica ao longo do ano letivo, tendo como uma das suas atribuições, planejar as aulas, atividades e avaliações de acordo com este documento e em intersecção com o livro didático que é entregue aos alunos no início do ano. Por isso, como já descrito nos objetivos, optou-se por constatar se o tratamento do cultural no livro **Ways English for Life** do 9º ano está em consonância com o estipulado nos documentos orientadores para o ensino de Inglês no Brasil e em Goiás.

O foco desta pesquisa é o Eixo ‘Dimensão Intercultural’, proposto pela BNCC e observar o tratamento dado à cultura e suas complexidades é um dos objetivos desta pesquisa. Assim, esta análise será feita por meio de um quadro de perguntas elaborado com base no que é descrito nos documentos e nas leituras feitas já a análise e complementação da unidade do livro, com vistas à sua utilização em aulas, foi pautada pela perspectiva Multirrede-Discursiva (Serrani, 2020), descrita em detalhes mais adiante.

3.3 Análise dos documentos orientadores para o ensino de LI no Estado de Goiás

Tendo por objetivo construir um instrumento que pudesse guiar a análise dos documentos orientadores do ensino de Inglês no Estado de Goiás, foram realizadas leituras de pesquisas e de artigos que abordam, de alguma forma, o ensino de Inglês no Brasil, livros

didáticos de Inglês, currículo, BNCC e interculturalidade no ensino de línguas. Como esta análise visa observar o tratamento da interculturalidade nesses documentos, foram mobilizadas leituras de Serrani (2010), Candau (2009), Walsh (2009; 2012b), Maher (2007), Scheyerl e Siqueira (2012), Siqueira (2018; 2020), Alves e Siqueira (2020), Todeschini (2020), Torres e Terres (2021), Rosa e Duboc (2022), Lamberts e Sarmiento (2023) e Rosa et al. (2023). Esses autores e seus respectivos estudos tratam das temáticas referentes à currículo, ensino de inglês no Brasil e livro didático. A seguir, apresenta-se o quadro de perguntas elaborado e utilizado para analisar os documentos orientadores para o ensino de LI no Estado de Goiás.

Quadro 4 – Instrumento 01 de análise dos documentos de ensino de LI no Estado de Goiás

CRITÉRIO DE ANÁLISE	PERGUNTA(S)
A- Representação Cultural	1) Como a cultura é apresentada no documento, considerando a diversidade cultural e a valorização de culturas locais e globais?
B- Dimensão Intercultural	1) De que maneira o documento promove o entendimento da interculturalidade, incentivando a reflexão sobre diferenças culturais e estereótipos? 2) Que tipo de interculturalidade é possível identificar nos documentos?
C- Objetivos de Aprendizagem e Competências⁷	1) De que forma os documentos relacionam os objetivos de aprendizagem à interculturalidade, incluindo habilidades de comunicação intercultural e reflexão sobre a própria cultura e outras?
D- Práticas e Recursos Didáticos	1) Os documentos oferecem orientações e sugestões de recursos para incorporar a interculturalidade nas aulas, promovendo a representação de diferentes culturas e evitando perspectivas monoculturais?
E-Relação com a Identidade Cultural dos Estudantes	1) Como o documento considera as identidades culturais dos estudantes, incentivando a reflexão sobre suas próprias culturas em relação a outras e promovendo um ensino inclusivo e

⁷ Mantivemos aqui a noção de “competência” em respeito aos documentos que orientam a educação linguística nos níveis de ensino no país. Entretanto, sabemos que essa visão é contrária a uma visão interculturalmente crítica para o ensino-aprendizagem de línguas, pois a visão de competência é funcional ao sistema econômico e político operante. A interculturalidade crítica busca promover movimentos insurgentes que se traduzam em novos modos de ver o mundo e mudá-lo (Walsh, 2009; 2012b).

	contextualizado?
--	------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, a análise dos documentos se dará com base neles próprios, respondendo às perguntas acima explicitadas e em discussão com os estudos e pesquisas já realizadas na área. A seguir, apresenta-se o instrumento de análise dos documentos educacionais em intersecção com o livro didático.

3.3.1 Instrumento de análise da dos documentos educacionais em intersecção com o LD

Após a análise dos documentos educacionais DC-GO e BNCC com o objetivo de observar o tratamento da cultura nos documentos orientadores do ensino de língua inglesa no Estado de Goiás, verificou-se se os temas e conteúdos presentes na Unidade Zero do livro **Ways English for Life** do 9º ano estão em consonância com os elementos culturais e interculturais destacados nesses documentos. Essa etapa da pesquisa materializou um dos objetivos propostos na introdução deste trabalho, qual seja, constatar se o tratamento da interculturalidade no livro **Ways English for Life** do 9º ano está em consonância com o estipulado nos documentos orientadores para o ensino de Inglês no Brasil e em Goiás.

Para isso, elaborou-se um Quadro de Alinhamento Intercultural que permitirá observar se as propostas temáticas e os conteúdos trabalhados na unidade analisada dialogam com as diretrizes culturais expressas na BNCC e no DC-GO. A análise parte de três eixos centrais presentes nos documentos: (1) valorização da diversidade cultural e promoção da interculturalidade; (2) abordagem do Inglês como Língua Franca; (3) articulação entre os documentos curriculares e os conteúdos do livro didático. A seguir, apresenta-se o quadro com os critérios e os campos a serem preenchidos com base na análise da unidade:

Quadro 5 – Instrumento de análise 02: Quadro de Alinhamento Intercultural

Critério de análise	Evidências na Unidade Zero	Comentários
Valorização da diversidade cultural e promoção da interculturalidade		

Inglês como Língua Franca		
Articulação entre os documentos curriculares (BNCC e DC-GO) e os conteúdos da Unidade Zero		

Fonte: elaborado pela autora.

Por fim, apresenta-se o instrumento que guiou a análise da unidade didática escolhida e que teve como base a proposta MR-D.

3.3.2 Instrumento de análise da unidade didática com base na Multirrede-Discursiva

Para analisar a unidade do livro didático aqui mencionado, foi elaborado um instrumento de análise, em formato de questionário, que teve por objetivo examinar, com base em critérios multirrede-discursivos, como foi abordada a dimensão (inter)cultural na unidade zero do livro **Ways English for Life**.

A MR-D, ou Proposta Multirrede-Discursiva, conforme proposto por Serrani (2002; 2020; 2023) e já discutido no capítulo teórico deste trabalho, constitui-se como uma proposta epistemológica, teórico-metodológica e político-pedagógica que visa à análise crítica e à ressignificação dos materiais didáticos, a partir de uma perspectiva intercultural crítica. Compreende a linguagem como prática social e promove a construção de sentidos situada, dialógica e plural, valorizando os repertórios dos(as) aprendizes e desafiando visões homogêneas de língua, cultura e identidade.

A elaboração deste instrumento ocorreu a partir de leituras aprofundadas sobre a proposta MR-D e seus componentes estruturantes, bem como da análise de pesquisas que já utilizaram essa abordagem como referencial teórico-metodológico. Esse processo envolveu o estudo de trabalhos acadêmicos anteriores, a leitura direta das obras de Serrani e a análise prática de aplicações da MR-D no contexto educacional, garantindo que os critérios e perguntas formulados refletissem de forma fiel os princípios centrais da proposta.

Com base nessa proposta, foram definidos sete tópicos principais na categoria de análise, detalhados por perguntas orientadoras. Os componentes macro que fundamentaram os critérios são: (1) intercultural multirrede-discursivo, (2) língua-discurso e gêneros discursivos e (3) práticas de linguagem(ns) em oficinas multirrede-discursivas. Esses tópicos visaram

evidenciar os princípios e práticas multirrede-discursivas na unidade analisada. A seguir, apresentamos o Quadro 6, que constitui o instrumento de análise com os critérios e as respectivas perguntas utilizadas para fins desta pesquisa:

Quadro 6 – Instrumento de análise 03: Quadro de Análise MR-D para Análise da Unidade Zero

I. Componente Intercultural Multirrede-Discursivo	
CRITÉRIOS DE ANÁLISE	PERGUNTAS ORIENTADORAS
Territórios, espaços e momentos histórico-culturais	Os textos da unidade didática estão devidamente contextualizados (autor, território, fonte); Quais territórios, espaços e momentos histórico-culturais são aludidos ou abordados? As culturas de origem e de chegada são consideradas? Há alguma relação entre as culturas estimulada pelo livro? A diversidade cultural é abordada, de que forma?
Pessoa, grupos sociais e discurso	O(s) autor(es) do(s) texto(s), o sujeito que fala no material ou de quem se fala está(ao) situado(s) conforme os atravessamentos identitários e subjetivos? Representa(m) algum grupo social?
Legados culturais	A unidade didática valoriza contribuições culturais locais e globais de forma equitativa?
II. Componente de Língua-Discurso e Gêneros Discursivos	
CRITÉRIOS DE ANÁLISE	PERGUNTAS ORIENTADORAS
Temas de língua em foco	Quais são os temas de língua enfocados na unidade didática? Desde que perspectiva estão abordados (desde uma visão tradicional ou em função da construção de sentidos, por ex.)?
Gêneros discursivos	Os textos aparecem em quais gêneros discursivos? Como são trabalhados? Estão apenas mencionados ou há um trabalho efetivo com eles? A abordagem está restrita às propriedades formais ou também considera o contexto de circulação, instituição e

	destinatário?
--	---------------

III. Componente de Práticas de Linguagem(ns) em Oficinas Multirrede-Discursivas	
CRITÉRIOS DE ANÁLISE	PERGUNTAS ORIENTADORAS
Leitura, escuta e apreciação auditivo-visual	Quais são as práticas de leitura, escuta e apreciação visual e sonora propostas na unidade? Quais concepções de leitura e de escuta predominam?
Produção escrita, produção oral, tradução entre línguas ou transposição entre variedades ou discursos de uma mesma língua	As atividades de produção incentivam a reflexão crítica e a expressão significativa dos alunos? Há espaço para a voz do aluno? Há atividades que envolvam tradução entre línguas ou a transposição entre variedades, gêneros discursivos e registros? Qual concepção de escrita predomina?

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao final desta seção, destaca-se que o instrumento de análise aqui apresentado foi essencial para operacionalizar um dos objetivos específicos da pesquisa, a saber: constatar se o tratamento da interculturalidade na Unidade Zero da coleção **Ways English for Life** do 9º ano está em consonância com o estipulado nos documentos orientadores para o ensino de Inglês no Brasil e em Goiás. O capítulo seguinte apresenta os resultados dessa análise, tanto dos documentos educacionais quanto da unidade didática do referido livro.

4 DOCUMENTOS CURRICULARES E LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Este capítulo apresenta uma análise crítica dos documentos curriculares brasileiros (BNCC e DC-GO) voltados para o ensino de língua inglesa e de uma unidade do livro didático **Ways English for Life** do 9º de inglês utilizado na educação básica. O objetivo é investigar como as diretrizes curriculares moldam os conteúdos, abordagens pedagógicas e representações culturais presentes no material analisado. A análise foi conduzida em duas etapas: inicialmente, examinam-se as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular do Estado de Goiás (DC-GO), que orientam o ensino de inglês na rede pública de ensino de Goiás. Esse ponto de partida permite compreender os princípios normativos que fundamentam o ensino de inglês e servem como base para a produção dos livros didáticos. Posteriormente, a investigação se volta para uma unidade específica do livro didático, permitindo avaliar como essas diretrizes se materializam nos conteúdos e atividades propostos.

A BNCC é um documento de caráter normativo que estabelece as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica no Brasil. Publicada em 2017 e atualizada em 2018, a BNCC busca garantir a homogeneidade nos conteúdos mínimos a serem trabalhados em diferentes regiões do país, promovendo uma formação integral dos estudantes. No que se refere ao ensino de língua inglesa, a BNCC propõe o desenvolvimento de competências comunicativas em múltiplas dimensões: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Além disso, adota a perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF), que visa legitimar a pluralidade de usos da língua inglesa em contextos globais e locais, desvinculando-a de padrões exclusivos dos países anglófonos.

O DC-GO, por sua vez, foi elaborado em 2018 com o objetivo de orientar a prática pedagógica nas escolas públicas do estado, considerando as especificidades regionais e os objetivos de aprendizagem propostos para cada componente curricular. Embora sua elaboração tenha precedido a publicação da BNCC, o DC-GO foi posteriormente revisado para contemplar as novas competências e habilidades previstas pelo documento nacional. Nesta pesquisa, analisa-se a versão ampliada, ou seja, a versão de 2020, que já contempla o que foi previsto na BNCC. No que tange ao ensino de língua inglesa, o DC-GO destaca a importância de uma formação linguística e cultural que dialogue com o contexto regional, promovendo o contato dos alunos com diferentes realidades culturais, sem deixar de valorizar as identidades locais.

Esse documento serve como uma base para os professores planejarem suas aulas e desenvolverem atividades em consonância com a realidade sociocultural do estado.

Tendo em vista a função normativa e orientadora desses documentos, a análise a seguir observa como a dimensão intercultural é tratada em cada um deles, com especial atenção ao eixo “Dimensão Intercultural”, que constitui um dos pilares desta pesquisa. Posteriormente, será avaliado o alinhamento entre as diretrizes curriculares apresentadas e a Unidade Zero do livro didático **Ways English for Life**, com o objetivo de identificar convergências, lacunas e possíveis descompassos na aplicação das orientações propostas.

4.1 Análise dos Documentos Educacionais de Língua Inglesa

A análise foi conduzida com base nos critérios previamente estabelecidos no Instrumento de Análise 01 (Quadro 4), contemplando representação cultural, dimensão intercultural crítica, objetivos de aprendizagem, práticas e recursos didáticos e relação com a identidade cultural dos estudantes. A seguir, são apresentadas as análises dos documentos a partir das perguntas orientadoras de cada critério.

4.1.1 CRITÉRIO A – Representação Cultural

Como a cultura é apresentada no documento, considerando a diversidade cultural e a valorização de culturas locais e globais?

A BNCC apresenta uma tentativa de deslocar o ensino de inglês de uma perspectiva centrada em países anglófonos, tratando o idioma como língua franca. O documento afirma que “[...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais” (Brasil, 2018, p. 242). Essa formulação representa um avanço ao reconhecer a pluralidade de usos da língua inglesa; no entanto, não explicita suficientemente como culturas locais podem ser incorporadas de modo concreto às práticas pedagógicas. Assim, embora essa abertura possa conferir liberdade ao professor para adaptar o ensino à sua realidade, permanece o questionamento sobre até que ponto ela favorece ou dificulta uma abordagem intercultural crítica.

Essa tensão também é observada por Rosa et al. (2023), ao destacarem que o conceito de ILF, embora dialogue com uma visão fluida, híbrida e contextual do inglês, aparece inserido em um documento de caráter padronizador, com conteúdos previamente definidos. Desse modo,

a presença do ILF na BNCC pode ser compreendida como uma orientação importante, mas atravessada por limites próprios de um documento normativo, cuja estrutura tende a dificultar práticas mais flexíveis e situadas. O DC-GO, por sua vez, alinha-se à BNCC ao afirmar que o ensino de língua inglesa deve se pautar em “discursos multiculturais e democráticos [...] com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito” (Goiás, 2020, p. 200). Entretanto, essa orientação também permanece pouco detalhada quanto aos modos de integrar as identidades culturais dos estudantes ao ensino de inglês em um estado marcado por diversidade cultural e linguística. O foco na dimensão global do inglês pode abrir possibilidades de diálogo intercultural, mas também requer mediação para que as vozes locais não sejam secundarizadas.

Oliveira (2022), ao analisar o currículo de inglês no estado de Goiás, identifica dificuldade semelhante quanto à concretização de um ensino de língua inglesa como prática social, especialmente no que se refere à valorização do contexto social e das experiências dos estudantes. Essa leitura reforça a percepção de que o DC-GO, embora avance discursivamente ao reconhecer a diversidade e a prática social da língua, ainda oferece orientações limitadas para transformar essa premissa em ação pedagógica interculturalmente crítica.

4.1.2 CRITÉRIO B-1 – Dimensão Intercultural

De que maneira o documento promove o entendimento da interculturalidade, incentivando a reflexão sobre diferenças culturais e estereótipos

A BNCC menciona a interculturalidade como dimensão relevante no ensino de língua inglesa, associando-a ao diálogo entre culturas e à reflexão sobre diferenças culturais. O documento indica que a aprendizagem de línguas estrangeiras modernas no Ensino Fundamental deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural dos estudantes, bem como a interação e a reflexão sobre outras culturas e sobre si mesmos (Brasil, 2018, p. 241-242). Entretanto, essa orientação é apresentada de forma ampla, sem detalhar caminhos para que professores incorporem, nas práticas pedagógicas, reflexões críticas sobre estereótipos, desigualdades ou relações de poder. Nesse sentido, a interculturalidade pode tender a uma compreensão mais descritiva da diversidade, caso não seja mediada por práticas que problematizem os mecanismos que produzem hierarquias culturais.

O DC-GO reforça perspectiva semelhante ao afirmar que o ensino de língua inglesa deve estar pautado no “respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito”

(Goiás, 2020, p. 200). Apesar da intenção declarada, o documento também apresenta poucos encaminhamentos concretos para o trabalho pedagógico com estereótipos culturais e desigualdades. Assim, observa-se certo distanciamento entre a formulação curricular e sua possível materialização no cotidiano escolar. Essa limitação dialoga com a crítica de Candau (2009), para quem a interculturalidade não deve se restringir ao reconhecimento descritivo das diferenças, mas precisa envolver a problematização dos sistemas de poder que atravessam as relações culturais. Sob essa perspectiva, os documentos analisados oferecem bases discursivas importantes, mas ainda carecem de instrumentos mais explícitos para a operacionalização da interculturalidade crítica no ensino de inglês.

4.1.3 CRITÉRIO B-2 – Dimensão Intercultural

Que tipo de interculturalidade é possível identificar nos documentos?

A interculturalidade apresentada pela BNCC pode ser compreendida como predominantemente funcional e descritiva, uma vez que o documento reconhece a importância do diálogo cultural, mas não desenvolve de forma suficiente uma abordagem crítica ou transformadora. Ao mencionar que a educação linguística deve promover a compreensão de diferentes culturas, o respeito à diversidade e uma postura reflexiva (Brasil, 2018, p. 244), a BNCC aponta para uma orientação relevante, mas ainda centrada na convivência e na compreensão entre culturas, sem explicitar suficientemente o enfrentamento das desigualdades históricas, culturais e sociais que atravessam as interações interculturais.

O DC-GO também apresenta uma perspectiva intercultural voltada ao reconhecimento das diferenças e à articulação entre culturas locais e globais. O documento afirma que o estudante deve “reconhecer e valorizar diferentes grupos culturais para, mais do que interagir, engajar-se com a comunidade global” (Goiás, 2020, p. 202). Esse enfoque pode favorecer o reconhecimento das identidades locais, mas permanece próximo de uma interculturalidade celebratória ou funcional, ao destacar diferenças culturais sem indicar, de modo mais explícito, como problematizar estereótipos, desigualdades ou hegemonias culturais.

Nessa direção, os documentos analisados parecem responder a uma lógica de harmonia e coexistência entre culturas, mais do que a uma perspectiva de interculturalidade crítica. Como afirma Walsh (2009), o interculturalismo funcional atende aos interesses das instituições dominantes quando não toca nas causas da assimetria e da desigualdade social e cultural. Assim, embora BNCC e DC-GO incorporem a interculturalidade como orientação importante, suas

formulações ainda demandam mediações pedagógicas que possibilitem o enfrentamento crítico das relações de poder, colonialidade e exclusão. Vale ressaltar que a dimensão intercultural é um dos eixos propostos pela BNCC a serem desenvolvidos no ensino-aprendizagem de inglês. Entretanto, diante dos limites identificados, torna-se difícil compreender como essa dimensão pode ser interpretada e mobilizada pelos professores em sua materialidade pedagógica sem diretrizes, recursos e formação que sustentem sua aplicação prática. Desse modo, a interculturalidade corre o risco de permanecer no plano declarativo, o que reforça a necessidade de maior alinhamento entre os objetivos anunciados nos documentos e os meios oferecidos para sua efetivação.

4.1.4 CRITÉRIO C – Objetivos de Aprendizagem e Competências

De que forma os documentos relacionam os objetivos de aprendizagem à interculturalidade, incluindo habilidades de comunicação intercultural e reflexão sobre a própria cultura e outras?

No que se refere aos objetivos de aprendizagem, observa-se que a BNCC articula a interculturalidade à ideia de competência na dimensão intercultural, apresentada como uma habilidade a ser desenvolvida pelos estudantes. De modo geral, o documento propõe que os estudantes utilizem a língua inglesa em situações interculturais, compreendam e respeitem diferentes culturas e reflitam sobre suas próprias identidades culturais (Brasil, 2018). Embora essa vinculação represente um avanço ao inserir a interculturalidade entre os objetivos formativos do ensino de inglês, a noção de competência mobilizada pela BNCC pode assumir contornos técnicos e instrumentais, sobretudo quando interpretada como desempenho a ser alcançado ou mensurado. Nesse caso, corre-se o risco de reduzir a comunicação intercultural a um conjunto de habilidades operacionais, sem considerar suficientemente os processos contínuos de desconstrução de preconceitos, ressignificação cultural e problematização das relações de poder. Nesse sentido, Silva e Gomes (2023) alertam que a noção de competência, no contexto educacional contemporâneo, pode alinhar-se a racionalidades conservadoras e neoliberais, centradas na adaptação e no desempenho, em detrimento de uma formação crítica, política e emancipatória.

No DC-GO, a articulação entre o global e o local aparece como diretriz formativa ao afirmar que é preciso “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”

(Goiás, 2020, p. 42-43). Entretanto, essa orientação também se apresenta de modo amplo, sem explicitar como os estudantes podem desenvolver uma postura reflexiva sobre sua própria cultura ou sobre as dinâmicas de poder que atravessam as interações interculturais.

Assim, embora BNCC e DC-GO relacionem objetivos de aprendizagem à interculturalidade, ambos tendem a tratá-la como competência a ser desenvolvida, sem aprofundar suficientemente sua dimensão processual, crítica e situada. Como apontam Guilherme (2002) e Byram (2020), a competência intercultural não deve ser reduzida a uma habilidade técnica ou funcional, mas compreendida como processo contínuo de diálogo, reflexão e desconstrução de preconceitos. Desse modo, os documentos analisados apresentam avanços ao reconhecer a interculturalidade como dimensão formativa, mas ainda oferecem limites para sua abordagem transformadora.

4.1.5 CRITÉRIO D – Práticas e Recursos Didáticos

Os documentos oferecem orientações, sugestões de recursos ou estratégias pedagógicas para incorporar a interculturalidade nas aulas, promovendo a representação de diferentes culturas e evitando perspectivas monoculturais?

Em relação às práticas e aos recursos didáticos, o documento reconhece a importância da interculturalidade e menciona a necessidade de contemplar múltiplas culturas no ensino de língua inglesa. O documento afirma que o tratamento do inglês como língua franca:

[...] favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (Brasil, 2018, p. 242).

Apesar dessa formulação, a BNCC oferece poucas indicações de recursos, estratégias ou encaminhamentos didáticos que auxiliem o professor a transformar essa orientação em práticas interculturais concretas. Com isso, a operacionalização da proposta tende a depender fortemente da mediação docente, das condições de formação, do acesso a materiais e das possibilidades reais de planejamento. O DC-GO também menciona a necessidade de relacionar o ensino de língua inglesa à realidade dos estudantes, considerando seu contexto de vida, suas vivências e sua relação com o mundo que os cerca (Goiás, 2020, p. 207). Essa orientação é relevante por reconhecer a importância do contexto local; no entanto, também não se desdobra em sugestões mais específicas de recursos, atividades ou práticas que favoreçam a representação de diferentes culturas e evitem perspectivas monoculturais ou estereotipadas.

Essa lacuna torna-se significativa quando se considera que materiais e práticas pedagógicas voltados à consciência cultural não devem apenas transmitir informações sobre culturas hegemônicas, mas criar oportunidades para que os aprendizes problematizem estereótipos e reflitam sobre sua própria identidade cultural em relação ao outro, como apontam Pulverness e Tomlinson (2013). Do mesmo modo, Walsh (2009b) alerta que uma interculturalidade desvinculada de práticas críticas pode permanecer no plano funcional, reforçando uma visão superficial da diversidade. Assim, os documentos analisados apresentam limites quanto ao fornecimento de instrumentos pedagógicos para operacionalizar a interculturalidade de forma efetiva. Embora reconheçam a importância da diversidade cultural, ainda deixam lacunas significativas quanto aos recursos e estratégias necessários para que o discurso de ILF e interculturalidade se materialize em práticas de sala de aula.

4.1.6 CRITÉRIO E – Identidades Culturais e Mediação Pedagógica

Os documentos orientam a valorização das identidades culturais dos estudantes e indicam caminhos de mediação pedagógica para articular língua, cultura, identidade e interculturalidade crítica no ensino de inglês?

Quanto às identidades culturais e à mediação pedagógica, a orientação da BNCC aponta para a valorização das identidades dos estudantes e para a reflexão sobre suas próprias culturas em relação a outras. Entre as competências específicas, afirma que os alunos devem “identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade” (Brasil, 2018, p. 246-247). Apesar dessa orientação, o documento não apresenta estratégias claras para que essa reflexão seja operacionalizada nas práticas pedagógicas. A ênfase recai sobre o desenvolvimento de competências interculturais, mas sem indicar caminhos mais concretos para que as experiências culturais dos estudantes sejam integradas ao ensino de inglês de modo significativo e crítico.

O DC-GO também menciona a relação entre língua, identidade e cultura ao afirmar que o aprendizado de língua inglesa deve promover reflexões sobre esses elementos e favorecer o desenvolvimento de competências interculturais (Goiás, 2020, p. 202). Além disso, indica que o estudante deve reconhecer e valorizar diferentes grupos culturais para engajar-se com a comunidade global (Goiás, 2020, p. 202). Embora essas formulações apontem para a

valorização das identidades culturais, o documento oferece poucos encaminhamentos de mediação pedagógica para articular língua, cultura, identidade e interculturalidade crítica no cotidiano escolar.

Assim, BNCC e DC-GO apresentam contribuições importantes para o reconhecimento da diversidade, mas ainda deixam em aberto possibilidades de aprofundamento crítico, especialmente no que se refere à problematização de desigualdades estruturais e à valorização das identidades culturais locais. Como ressalta Walsh (2005, p. 10), a interculturalidade deve ser compreendida como “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”. Essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que tratem as identidades culturais dos estudantes não apenas como elementos de inclusão, mas como lugares de existência, resistência e produção de sentidos.

Dessa forma, a análise da BNCC e do DC-GO indica um movimento recorrente: os documentos incorporam a interculturalidade, a diversidade e a identidade como dimensões relevantes do ensino de inglês, mas nem sempre oferecem orientações suficientes para sua materialização pedagógica. Essa constatação não anula os avanços presentes nos documentos, mas evidencia a necessidade de mediações docentes, materiais didáticos e condições formativas que favoreçam práticas interculturais críticas, situadas e conectadas às realidades locais dos estudantes.

4.2 Análise do Livro Didático de Inglês Ways English For Life em intersecção com os Documentos Curriculares

Antes de iniciar a análise da Unidade Zero do livro **Ways English for Life** (9º ano), em intersecção com os documentos curriculares, cabe destacar algumas características gerais da obra, especialmente aquelas apresentadas no Manual do Professor (MP). O manual explicita os pressupostos teórico-metodológicos da coleção e orienta o professor quanto aos princípios que fundamentam as atividades e a abordagem do ensino de língua inglesa. Nesta pesquisa, contudo, o objetivo não é analisar a BNCC em si, uma vez que já há estudos voltados a esse debate (Rajagopalan, 2018; Silva, 2019; Gonçalves; Guerra; Deitos, 2020; Pessoa; Silva; Conti, 2020; Torres; Terres, 2021; Porto; Galli, 2025), mas observar de que modo as orientações dos documentos curriculares se articulam à proposta apresentada pelo livro didático na unidade selecionada.

A obra **Ways English for Life** (9º ano), desenvolvida por Cláudio Franco e Kátia Tavares e publicada pela FTD Educação, integra uma coleção voltada aos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo o Manual do Professor, seus objetivos se fundamentam nos pressupostos teórico-metodológicos da coleção e nas orientações dos documentos norteadores do Ensino Fundamental no Brasil, com ênfase no caráter formativo da língua inglesa em uma perspectiva de educação linguística consciente e crítica (Franco; Tavares, 2022, p. V).

Além do alinhamento à BNCC, a coleção também declara referência ao *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR/QCER), instrumento europeu voltado à descrição de competências linguísticas em diferentes níveis de proficiência. Essa escolha pode ser compreendida como uma tentativa de organizar a progressão da aprendizagem e oferecer parâmetros mais claros para o desenvolvimento linguístico dos estudantes. Contudo, sua adoção requer leitura crítica, sobretudo quando transposta para contextos educacionais distintos daquele em que foi originalmente elaborado, como é o caso da escola pública brasileira.

Nesse sentido, a referência ao CEFR/QCER não é, por si só, incompatível com uma proposta de educação linguística crítica; no entanto, demanda mediação para que a progressão linguística não se desarticule dos repertórios locais dos estudantes nem das orientações do DC-GO, segundo as quais “o foco da sala de aula deixa de ser a estrutura, ou o léxico da língua, e passa a ser a prática de recursos linguísticos que possam permitir a construção de repertórios linguísticos sobre diferentes temas de relevância social” (Goiás, 2020, p. 200). Essa preocupação dialoga com Araújo e Quevedo-Camargo (2024), que problematizam o uso acrítico do QCER na América Latina, especialmente quando a diversidade linguística e sociocultural da região não é devidamente considerada. De modo semelhante, Cani e Santiago (2018) alertam para os limites de descritores centrados predominantemente em práticas verbais e presenciais, embora tal crítica precise ser situada diante das ampliações trazidas pelo *Companion Volume* de 2020.

Assim, a presença do CEFR/QCER na coleção deve ser analisada com cautela, não como um problema isolado, mas como parte de uma tensão mais ampla entre parâmetros internacionais de proficiência, documentos curriculares nacionais e estaduais e as condições concretas de ensino-aprendizagem na escola pública brasileira. Essa tensão torna-se relevante quando se busca uma educação linguística interculturalmente crítica, situada e sensível aos repertórios dos estudantes.

Dando continuidade à análise, aplica-se o Quadro de Alinhamento Intercultural, elaborado a partir dos princípios teóricos discutidos nesta pesquisa. O quadro organiza a análise em três eixos: (1) valorização da diversidade cultural e promoção da interculturalidade; (2) abordagem do inglês como língua franca (ILF); e (3) articulação entre os documentos curriculares e o conteúdo do livro didático. A partir desses eixos, busca-se observar se os pressupostos teórico-metodológicos da coleção se materializam em propostas pedagógicas voltadas a uma educação linguística crítica, situada e sensível à diversidade cultural e linguística dos estudantes da escola pública brasileira.

4.2.1 Eixo 01: Valorização da Diversidade Cultural e promoção da Interculturalidade

A obra **Ways English for Life** (9º ano) afirma adotar uma perspectiva crítica e multicultural da linguagem ao propor, segundo o Manual do Professor, “um ensino de inglês que não privilegie apenas aspectos linguísticos (vocabulário, gramática e pronúncia), mas que valorize práticas sociais diversas e estimule o pensamento crítico dos alunos” (Franco; Tavares, 2022, p. V). O manual também afirma que “os gêneros discursivos não são vistos apenas como formas textuais, mas também como formas de vida e de ação” (Franco; Tavares, 2022, p. V), o que indica, no plano teórico, uma orientação discursiva para o ensino de línguas.

Entretanto, a análise do Quadro de Princípios Teórico-Metodológicos sugere que a presença desse discurso crítico no manual não garante, por si só, sua efetiva operacionalização nas atividades propostas. A centralidade atribuída à linguagem como prática social demanda uma articulação concreta entre saberes linguísticos, práticas discursivas, contextos de uso e repertórios culturais dos estudantes. Por isso, torna-se necessário observar como tais princípios aparecem na Unidade Zero, especialmente nas atividades que abordam a expansão histórica da língua inglesa.

Essa distância entre os princípios anunciados e sua realização pedagógica pode ser observada na abertura da Unidade Zero, intitulada *English all around the world*. Nessa seção, propõe-se discutir a expansão da língua inglesa em virtude da colonização nas Américas, na África, na Ásia e na Oceania (Franco; Tavares, 2022, p. 8), conforme se observa na Figura 3.

Figura 3 – Abertura da Unidade Zero: proposta de discussão sobre a expansão da língua inglesa



Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 8).

A proposta apresenta potencial para uma abordagem intercultural crítica, pois permite relacionar língua, história, território e relações de poder. No entanto, a organização inicial da atividade tende a adotar uma abordagem histórica mais descritiva e linear, sem explicitar de forma sistemática os impactos do colonialismo linguístico ou as formas de resistência de povos e comunidades afetados por esse processo. Desse modo, embora o tema seja pertinente, a atividade poderia favorecer de maneira mais direta a problematização das desigualdades históricas, sociais e culturais associadas à expansão global do inglês, aspecto também previsto pela BNCC ao tratar dos usos da língua inglesa em diferentes contextos (Brasil, 2018).

Nesse ponto, a discussão de Tomlinson e Masuhara (2004) contribui para pensar a importância de materiais que promovam consciência cultural no ensino de línguas. Para os autores, essa consciência envolve informações sobre a própria cultura e sobre a cultura de outras pessoas, mas tais informações muitas vezes aparecem nos materiais didáticos de forma simplificada ou reduzida. De modo semelhante, Bao (2006) alerta que livros didáticos de inglês como língua adicional podem veicular conteúdos estereotipados, especialmente quando imagens e informações culturais são apresentadas sem problematização crítica.

Assim, ainda que o Manual do Professor afirme compromisso com uma pedagogia crítica e intercultural, a análise da abertura da Unidade Zero indica que esse compromisso depende fortemente da mediação docente. O livro oferece um ponto de partida relevante para discutir a expansão do inglês no mundo, mas a abordagem proposta demanda complementações que ampliem a historicização crítica, incorporem vozes contra-hegemônicas e aproximem a discussão dos repertórios culturais dos estudantes.

4.2.2 Eixo 02: Abordagem do inglês como língua franca (ILF)

A BNCC propõe uma abordagem do inglês como língua franca, desvinculando-o da ideia de pertencimento exclusivo a determinados territórios e legitimando os usos da língua inglesa em diferentes contextos locais (Brasil, 2018). Em consonância com esse princípio, o DC-GO afirma que o inglês deixa de ser compreendido como idioma pertencente a países hegemônicos e passa a acolher diferentes repertórios linguísticos e culturais (Goiás, 2020). No entanto, como observa Oliveira (2022), ainda se percebem, no próprio documento curricular goiano, tensões entre o discurso da diversidade e a permanência de elementos associados a um ensino estrutural e descontextualizado da língua inglesa.

Na análise do Manual do Professor da coleção **Ways English for Life** (9º ano), essa tensão também se manifesta. Embora o material declare adotar uma perspectiva crítica e sociointeracionista, não há, na unidade analisada, uma explicitação conceitual consistente do inglês como língua franca. A presença do ILF aparece de modo pontual, mas as atividades nem sempre mobilizam repertórios capazes de trazer, criticamente, centralidade de variedades normativas da língua ou de problematizar o lugar historicamente atribuído ao falante nativo.

Figura 4 – Atividade introdutória da Unidade Zero: representação do inglês como língua franca e da centralidade dos falantes nativos



The image shows a worksheet titled "ENGLISH ALL AROUND THE WORLD" in a red banner. Below the title, there is an exercise numbered 1. The exercise asks students to choose correct statements about the English language worldwide and discuss them with classmates. There are three statements labeled a, b, and c. Statement a mentions *lingua franca*. Statement b mentions native speakers in the US or UK. Statement c mentions regional English. To the right of the exercise, there is a blue box with a pencil icon and the text "ESCREVA AS RESPOSTAS DOS EXERCÍCIOS EM SEU CADERNO."

1 Before getting to know about the development and the spread of the English language worldwide, choose the statements that are correct about the language today. Discuss the items with your classmates and check your answers with your teacher.

- a. English is considered a *lingua franca*, which indicates it's used as a means of communication among people who speak different languages.
- b. Most speakers of English are native speakers. In other words, they were born and raised in places like the US or the UK.
- c. The arrival of different forms of regional English is an example of what's happening to it as a global language.

Fonte: Franco e Tavares (2022, p. 8).

A atividade apresentada na Figura 4 ilustra essa limitação. Embora o item “a” mencione diretamente que o inglês é considerado uma língua franca, não há, nesse momento, uma explicação mais desenvolvida do conceito para o estudante. A ausência de uma mediação conceitual mais explícita pode dificultar a construção de uma compreensão crítica sobre os usos plurais da língua inglesa. Além disso, alternativas que retomam a centralidade do falante nativo podem, se não forem problematizadas pelo professor, reforçar a lógica do *Inner Circle*, em

tensão com os princípios de diversidade linguística e cultural defendidos pela BNCC e pelo DC-GO.

Na experiência docente da pesquisadora com turmas de 9º ano da escola pública em Goiás, a mediação dessa atividade exigiu a busca por outros materiais e fontes para explicar o conceito de ILF. A predominância de enunciados em língua inglesa desde o início da unidade também gerou resistência entre alguns estudantes, que demonstraram insegurança diante das perguntas e dúvidas sobre a necessidade de responder em inglês. Essa experiência não indica que o uso do inglês deva ser evitado, mas evidencia a necessidade de progressão linguística, apoios em língua portuguesa, traduções pontuais e práticas translíngues⁸ planejadas, de modo a favorecer a participação dos estudantes sem reforçar uma lógica monolíngue de ensino.

Essa questão é relevante porque o ILF não se limita a uma orientação técnica sobre usos internacionais da língua, mas envolve uma postura pedagógica que reconhece a pluralidade de repertórios linguísticos e culturais. Como argumenta Todeschini (2020), o inglês funciona como meio de comunicação entre povos de diferentes culturas, o que exige desestabilizar a ideia de que apenas os modelos associados ao *Inner Circle* são legítimos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, Rojas (2021) observa que, embora **Ways English for Life** incorpore aspectos de multiculturalidade e multimodalidade, tais dimensões ainda aparecem de forma relativamente limitada quando comparadas a outros materiais analisados pela autora. Esse apontamento reforça a necessidade de práticas pedagógicas que ampliem a abordagem do ILF, dos multiletramentos e da interculturalidade crítica, especialmente em contextos de escola pública.

Por fim, é importante considerar que a efetivação das orientações da BNCC, do DC-GO e do PNLD depende de condições concretas de formação docente, tempo de planejamento, acesso a materiais e mediação pedagógica situada. Assim, os descompassos entre documentos curriculares, livro didático e prática docente não devem ser atribuídos exclusivamente ao professor ou ao material, mas compreendidos como parte de um conjunto mais amplo de desafios estruturais que atravessam o ensino de inglês na escola pública.

Dessa forma, embora o discurso oficial da obra sugira compromisso com a diversidade e o pensamento crítico, a análise indica que a perspectiva do inglês como língua franca e a

⁸ Nesta pesquisa, compreendem-se práticas translíngues como estratégias pedagógicas que reconhecem e mobilizam o repertório linguístico, cultural e semiótico dos estudantes na construção de sentidos, sem separar rigidamente línguas nomeadas, como português e inglês. Nessa perspectiva, o uso articulado de português, inglês, imagens, gestos, experiências culturais e outros recursos não é entendido como interferência ou deficiência, mas como possibilidade de participação, aprendizagem e negociação de sentidos em sala de aula de inglês como língua adicional (García; Wei, 2014; Vogel; García, 2017; Welp; García, 2022; Rocha; Megale, 2023).

interculturalidade crítica se materializam de modo parcial na Unidade Zero. Em alguns momentos, ainda são privilegiadas leituras mais normativas e eurocentradas da língua inglesa e de sua expansão histórica. Essa limitação será retomada na análise pedagógica da unidade, especialmente no que se refere à representação dos usos do inglês, das identidades culturais e das possibilidades de autoria discente.

4.2.3 Eixo 03: Articulação entre os documentos curriculares (BNCC e DC-GO) e os conteúdos da Unidade Zero

A Unidade Zero do livro **Ways English for Life** (9º ano) tem por objetivo introduzir o funcionamento da obra, apresentando aos estudantes estratégias de estudo, recursos de leitura, dicas de uso do dicionário e orientações para avaliar informações em websites. Tais objetivos são pertinentes para uma seção introdutória, sobretudo por favorecerem certa familiarização com a organização do material. No entanto, quando observada em relação à BNCC e ao DC-GO, a unidade apresenta limites quanto à materialização da dimensão intercultural e à valorização de práticas sociais significativas.

A BNCC compreende a dimensão intercultural como parte constitutiva das práticas de linguagem, ao propor o reconhecimento da diversidade, o respeito às diferenças e a participação dos estudantes em contextos socioculturais variados (Brasil, 2018). O DC-GO, em diálogo com essa orientação, também aponta para um ensino de inglês voltado aos usos sociais da linguagem e à construção de repertórios linguísticos relacionados a temas de relevância social (Goiás, 2020). Apesar disso, como observa Oliveira (2022), persiste no documento curricular goiano uma tensão entre a valorização discursiva da diversidade e a permanência de orientações que podem favorecer abordagens mais estruturais e descontextualizadas da língua inglesa.

Esse descompasso também pode ser observada na Unidade Zero. Embora o tema da expansão da língua inglesa no mundo apresente potencial para discussões interculturais e críticas, as atividades tendem a privilegiar a localização de informações e a compreensão factual de textos, com menor espaço para problematizações sobre colonialismo, desigualdades linguísticas, apagamentos culturais e relações de poder. Assim, a unidade se aproxima dos documentos curriculares em nível temático e discursivo, mas ainda depende de mediação docente para ampliar sua potência formativa.

Essa limitação pode ser observada na atividade sobre o colonialismo britânico, apresentada na Figura 5 a seguir. Embora o tema seja relevante do ponto de vista histórico e cultural, as perguntas propostas concentram-se predominantemente na identificação de informações

explícitas no texto, sem encaminhar, de forma mais direta, uma reflexão sobre as implicações sociopolíticas do imperialismo linguístico.

Figura 5 – Atividade sobre o colonialismo britânico na Unidade Zero

- a. Where and when was the first permanent English-speaking colony established?
- b. What happened to the form of English developed by the Americans?
- c. During British colonialism, in which countries was English established as the dominant language?
- d. During British colonialism, in which countries was English imposed as an administrative language? Who spoke English as a second language?
- e. In which countries until relatively recently does spelling tend to adhere to British English conventions?

Fonte: Franco e Tavares (2022, p. 8).

A atividade poderia favorecer discussões sobre como a expansão do inglês se relaciona a processos coloniais, à imposição de línguas administrativas, à hierarquização de culturas e à marginalização de repertórios locais. No entanto, tal problematização não aparece de modo explícito nas perguntas, ficando a cargo do professor ampliar a leitura crítica do material. Nesse sentido, a atividade não precisa ser descartada, mas pode ser complementada por questões que incentivem os estudantes a refletir sobre quem se beneficiou da expansão do inglês, quais grupos tiveram suas línguas e culturas subordinadas e como essas heranças ainda atravessam os usos contemporâneos da língua inglesa.

Outro aspecto a ser considerado é a ausência de temas geradores mais diretamente relacionados ao cotidiano dos estudantes. A BNCC recomenda que as práticas leitoras em língua inglesa envolvam “temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc.” (Brasil, 2018, p. 244). Na Unidade Zero, contudo, os temas aparecem mais vinculados à introdução da obra e à apresentação de conteúdos históricos gerais do que à mobilização dos repertórios culturais dos alunos. Isso reduz as possibilidades de autoria discente e de construção de sentidos interculturais situados.

Também é importante considerar que a efetivação das orientações da BNCC, do DC-GO e do PNLD depende de condições concretas de formação docente, tempo de planejamento, acesso a materiais e apoio institucional. Desse modo, os limites observados não devem ser atribuídos exclusivamente ao livro didático ou ao professor, mas compreendidos como parte de desafios mais amplos que atravessam o ensino de inglês na escola pública.

Por fim, a predominância de enunciados e orientações em inglês desde o início da unidade pode dificultar a participação de estudantes que ainda estão em processo de construção de

proficiência na língua. Essa questão não significa que o uso do inglês deva ser evitado, mas indica a necessidade de progressão linguística, mediação em língua portuguesa, práticas translíngues planejadas e atividades que favoreçam a participação gradual dos estudantes. Na rede pública, esse cuidado torna-se especialmente relevante, uma vez que muitos alunos têm contato sistemático com o inglês apenas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, conclui-se que a Unidade Zero apresenta aproximações com os documentos curriculares, especialmente ao tematizar a expansão da língua inglesa e ao dialogar com orientações gerais da BNCC e do DC-GO. No entanto, sua abordagem ainda se materializa de modo parcial quanto à dimensão intercultural crítica, exigindo mediação docente e complementações pedagógicas que ampliem a problematização histórica, social e cultural dos conteúdos. A partir dessa constatação, a próxima seção apresenta uma análise pedagógica mais detalhada da Unidade Zero com base na Proposta Multirrede-Discursiva (MR-D).

4.3 Análise Pedagógica da Unidade Didática do LD de Inglês via MR-D

Esta seção apresenta a análise pedagógica da Unidade Zero do livro **Ways English for Life** (9º ano), realizada a partir da perspectiva Multirrede-Discursiva (MR-D), com atenção aos aspectos interculturais mobilizados nos textos, nas práticas de linguagem e na organização dos gêneros discursivos. Diferentemente da etapa anterior, que se concentrou nas convergências e divergências entre os documentos curriculares e o livro didático, a presente análise busca observar de forma aprofundada como a dimensão intercultural se manifesta nos conteúdos trabalhados na unidade e nas práticas de linguagem. Para tal, recorreu-se ao Instrumento de Análise MR-D, estruturado em três grandes componentes, a saber:

- (I) Componente Intercultural**, que abrange: territórios e espaços, pessoa e grupos sociais, momentos histórico-sociais, legados culturais;
- (II) Componente Língua-Discurso e Gêneros Discursivos**, que abrange: conteúdos linguístico-discursivos (fono-morfossintáticos em uso) e sua inserção em gêneros discursivos e;
- (III) Componente Práticas de Linguagem(s)**, que abrange: práticas de leitura, escuta, apreciação auditivo-visual, produção escrita, produção oral e tradução entre línguas e transposição entre variedades.

Com base nesses parâmetros, descreve-se a análise da unidade, evidenciando como a dimensão intercultural foi contemplada, e em que medida promoveu ou apresentou limitações

para a construção de uma educação intercultural crítica. A fundamentação teórica utilizada contempla não apenas estudos voltados ao ensino intercultural de línguas, mas também reflexões sobre o papel do livro didático no contexto escolar e seus processos de elaboração, especialmente no que tange às atividades propostas e aos objetivos de aprendizagem. A base teórico-metodológica apoia-se em (Coracini, 1999; Miccoli, 2007; Gray, 2010; Tomlinson, 2011; Tomlinson, 2013; Tomlinson; Masuhara, 2018; Goulart; Lopes, 2024).

4.3.1 Tour pela obra e pela Unidade Zero

A obra **Ways English for Life** (9º ano), distribuída às escolas públicas por meio do PNLD 2024, propõe uma abordagem que articula multiletramentos, ensino crítico e perspectiva intercultural. Conforme o Manual do Professor, a coleção adota uma perspectiva dialógica de linguagem (Bakhtin, 2016), em que a língua é compreendida como realidade concreta, e não como abstração científica (Franco; Tavares, 2022, p. V), sendo o sentido produzido na interação entre sujeitos em contextos específicos.

Nessa proposta, os estudantes assumem papel ativo no processo de aprendizagem, construindo hipóteses, deduzindo padrões e mobilizando saberes a partir da observação de diferentes contextos de uso da linguagem (Franco; Tavares, 2022, p. XII). Os gêneros discursivos, de acordo com o LD, são tratados como formas de ação social (Bazerman; Bonini; Figueiredo, 2009), cuja exploração ocorre em práticas socialmente situadas; nessa obra coletiva, a literatura enfatiza reiteradamente esse entendimento, com vários autores convergindo nessa perspectiva. As seções *Projects*, *Thinking about Learning* e *Think about It* materializam esses pressupostos, favorecendo a reflexão crítica, a atuação cidadã e a autorregulação do aprendizado.

A obra também valoriza os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), que são trabalhados de forma contextualizada, em diálogo com as habilidades da BNCC e com situações do cotidiano escolar (Franco; Tavares, 2022, p. VI). Questões como diversidade cultural, sustentabilidade, direitos humanos e cidadania são discutidas a partir de textos, projetos interdisciplinares e atividades reflexivas. A seção *Projects* exemplifica esse enfoque ao incentivar a produção colaborativa de propostas que extrapolam o espaço da sala de aula, articulando escola e comunidade (Franco; Tavares, 2022, p. VII).

Outro aspecto relevante da proposta metodológica é o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) como mediadoras de práticas de linguagem. A coleção propõe atividades que envolvem pesquisa online, análise crítica de fontes e produção digital,

promovendo o letramento digital e a multimodalidade (Franco; Tavares, 2022, p. IX-X). O pensamento computacional, por sua vez, é tratado como um raciocínio lógico voltado à resolução de problemas reais, e é mobilizado em projetos, tarefas colaborativas e etapas de avaliação (Franco; Tavares, 2022, p. XI).

A Unidade Zero, intitulada *Welcome*, visa cumprir a função de introduzir os estudantes à proposta da obra. Organizada em cinco seções, articula gêneros variados - como excertos enciclopédicos, infográficos, tirinhas e reportagens - em torno de temas como a história do inglês, o colonialismo, a globalização e a circulação de informações digitais. As atividades propostas contemplam leitura, vocabulário, produção oral e escrita, com exercícios que variam entre a identificação de informações explícitas no texto (frequentemente associada a práticas de leitura mais controladas e com menor abertura à construção de sentidos) e propostas que mobilizam inferência e análise crítica.

O objeto principal da análise é o Manual do Professor, disponibilizado pelo PNLD e escolhido por conter orientações metodológicas e sugestões de mediação que permitem uma compreensão mais ampla dos objetivos pedagógicos da coleção. O material também apresenta um *layout* visual acessível, com recursos multimodais (ícones, balões, quadros) que facilitam a organização e a apreensão dos conteúdos. Ao dialogar com aspectos centrais da formação crítica e intercultural, a unidade, somada à sua posição introdutória no livro, torna-se especialmente relevante para esta análise. Ela representa o primeiro contato dos estudantes com os princípios metodológicos e epistemológicos da obra, oferecendo uma oportunidade estratégica para observar se valores como diversidade, criticidade e engajamento social estão efetivamente mobilizados desde o início.

O tema da unidade dialoga com aspectos centrais da formação crítica e intercultural, e sua posição introdutória no livro a torna especialmente relevante para esta análise. Ela representa o primeiro contato dos estudantes com os princípios metodológicos e epistemológicos da obra, oferecendo uma oportunidade estratégica para observar se valores como diversidade, criticidade e engajamento social estão efetivamente mobilizados desde o início.

A seguir, na Figura 6, apresentam-se as páginas iniciais da Unidade Zero, nas quais são introduzidos os temas e gêneros que estruturam o conteúdo da unidade. Essas páginas evidenciam a organização didática do material, os textos de base selecionados e as propostas de leitura e discussão que guiarão o desenvolvimento da unidade:

Figura 6 – Páginas iniciais da Unidade Zero



Nesta unidade, você vai

- debater a expansão da língua inglesa pelo mundo, em virtude do processo de colonização nas Américas, na África, na Ásia e na Oceania;
- colocar em prática, por meio de dicas oferecidas, diversas estratégias de leitura e de aprendizagem;
- conhecer dicas práticas de como avaliar fontes de informação na Internet e ambientes virtuais de socialização.

ENGLISH ALL AROUND THE WORLD

1 Before getting to know about the development and the spread of the English language worldwide, choose the statements that are correct about the language today. Discuss the items with your classmates and check your answers with your teacher.

- English is considered a *lingua franca*, which indicates it's used as a means of communication among people who speak different languages.
- Most speakers of English are native speakers. In other words, they were born and raised in places like the US or the UK.
- The arrival of different forms of regional English is an example of what's happening to it as a global language.

The following text presents some highlights in the history of the English language. Read it and do exercises 2 and 3.

Historical background

Among highlights in the history of the English language, the following stand out most clearly: the settlement in Britain of Jutes, Saxons, and Angles in the 5th and 6th centuries; the arrival of St. Augustine in 597 and the subsequent conversion of England to Latin Christianity; the Viking invasions of the 9th century; the Norman Conquest of 1066; the Statute of Pleading in 1362 (this required that court proceedings be conducted in English); the setting up of William Caxton's printing press at Westminster in 1476; the full flowering of the Renaissance in the 16th century; the publishing of the King James Bible in 1611; the completion of Samuel Johnson's *Dictionary* of 1755; and the expansion to North America and South Africa in the 17th century and to India, Australia, and New Zealand in the 18th.

POTTER, Simon; CRYSTAL, David. THE EDITORS OF ENCYCLOPEDIA BRITANNICA. Historical background. In: ENCYCLOPEDIA Britannica, 2022. Disponível em: www.britannica.com/topic/english-language/historical-background. Acesso em: 1 jul. 2022.

2 Match the columns.

Dates	Facts
a. 5 th and 6 th centuries	I. The Viking invasions.
b. 9 th century	II. The full flowering of the Renaissance.
c. 16 th century	III. The expansion to North America and South Africa.
d. 17 th century	IV. The expansion to India, Australia, and New Zealand.
e. 18 th century	V. The settlement in Britain of Jutes, Saxons and Angles.

3 Based on the previous text and the following map, replace the icon ★ with an appropriate word.



Germanic invaders entered ★ on the east and south coasts in the 5th century.

Le@rning on the web

Para ter acesso às datas dos acontecimentos mais relevantes da expansão da língua inglesa, acesse a linha do tempo em: www.thehistoryofenglish.com/timeline.html (Acesso em: 6 jul. 2022).

4 Order the events (I-IV) to understand the phases of the global spread of English.

- American technological domination in the late twentieth century.
- British colonialism from the seventeenth to the twentieth century.
- British leadership in the Industrial Revolution in the eighteenth and nineteenth centuries.
- American economic superiority and political leadership in the late nineteenth and early twentieth centuries.

Fonte da pesquisa: FENNEL, A. B. A History of English: a sociolinguistic approach. Hoboken: Blackwell Publishing, 2006.

Think about it!

No exercício 4, você encontra quatro fases da expansão da língua inglesa pelo mundo. Qual delas garante a consolidação da língua como *lingua franca*?

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 8-9)

Além disso, observa-se que a Unidade Zero possui uma estrutura distinta das demais unidades do livro. Como pode ser visto no sumário da obra, essa unidade introdutória não apresenta seções como *Grammar*, *Vocabulary Study*, *Listening and Speaking* ou *Writing*, que aparecem de forma sistemática a partir da Unidade 1. Tal configuração reforça seu caráter preparatório e metacognitivo, voltado à apresentação de conteúdos amplos e estratégias de estudo. Apesar disso, sua posição estratégica e os temas abordados justificam sua escolha como objeto de análise crítica, especialmente para investigar em que medida os princípios interculturais e decoloniais são ou não mobilizados desde o início da coleção.

Figura 7 – Sumário da obra

CONTENTS	
Common European Framework of Reference for Languages: A2	
UNIT 0 WELCOME	8
English All around the World	8
Tips into Practice	11
Evaluating Websites	19
UNIT 1 TODAY'S DIGITAL WORLD	22
Getting Started	22
Reading Comprehension	24
Vocabulary Study	26
Internet Slang	26
Taking It Further	28
Language in Use	29
Review: Relative Pronouns	29
Modal Verbs: Should, Must	31
Listening and Speaking	32
Writing	34
Cartoon	34
Looking Ahead	35
UNIT 2 EQUAL RIGHTS FOR ALL	36
Getting Started	36
Reading Comprehension	38
Vocabulary Study	40
Multi-word Verbs	40
Taking It Further	42
Language in Use	43
Modal Verbs: May, Might, Must	43
Reflexive Pronouns	45
Listening and Speaking	46
Writing	48
Advertisement	48
Looking Ahead	49
REVIEW 1	50
WORKING TOGETHER 1	54

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 5)

A leitura da Unidade Zero revela um conjunto de escolhas temáticas e organizacionais que, embora dialoguem com elementos potencialmente interculturais, levantam questionamentos sobre a forma como tais elementos são apresentados, mediados e articulados pedagogicamente. Mais do que descrever os conteúdos abordados, interessa compreender em que medida a obra contribui, ou não, para a formação de sujeitos capazes de agir criticamente em contextos marcados pela diversidade e pela desigualdade e se de fato cumpre com o que se propôs. É nesse sentido que se justifica a leitura pedagógica da unidade à luz da Proposta Multirrede-Discursiva (MR-D), que será apresentada a seguir.

4.3.2 Componente Intercultural

A análise pedagógica da Unidade Zero, apresentada a seguir, foi conduzida com base no Instrumento de Análise Multirrede-Discursivo (MR-D), construído a partir de fundamentos teórico-críticos da interculturalidade e da decolonialidade no ensino de línguas.

No que se refere ao Componente Intercultural, a análise considera se os textos e atividades da unidade didática se encontram contextualizados em relação aos territórios, espaços e momentos histórico-culturais em que foram produzidos, circulam ou sobre os quais se debruçam. Observa-se, ainda, como sujeitos e grupos sociais são representados, bem como de que modo legados culturais são mobilizados, tensionados ou silenciados ao longo da unidade.

As análises a seguir buscam compreender de que modo territórios, sujeitos, legados culturais e relações histórico-culturais são representados na unidade didática, permitindo problematizar a presença, ou a ausência, de uma perspectiva intercultural crítica.

4.3.2.1 Territórios, espaços e momentos histórico-culturais; pessoas e grupos sociais; legados culturais

Os textos da unidade didática estão devidamente contextualizados de acordo com os territórios, espaços e momentos histórico-culturais em que foram produzidos, circulam ou sobre os quais falam?

A Unidade Zero mobiliza diferentes referências a territórios e espaços geográficos, especialmente por meio do texto *Historical Background* (Franco e Tavares, 2020, p. 8) e do mapa apresentado na página 10.

Figura 8 – Texto Historical Backgrounds

Historical background

Among highlights in the history of the English language, the following stand out most clearly: the settlement in Britain of Jutes, Saxons, and Angles in the 5th and 6th centuries; the arrival of St. Augustine in 597 and the subsequent conversion of England to Latin Christianity; the Viking invasions of the 9th century; the Norman Conquest of 1066; the Statute of Pleading in 1362 (this required that court proceedings be conducted in English); the setting up of William Caxton's printing press at Westminster in 1476; the full flowering of the Renaissance in the 16th century; the publishing of the King James Bible in 1611; the completion of Samuel Johnson's Dictionary of 1755; and the expansion to North America and South Africa in the 17th century and to India, Australia, and New Zealand in the 18th.

POTTER, Simeon; CRYSTAL, David; THE EDITORS OF ENCYCLOPEDIA BRITANNICA. Historical background. In: ENCYCLOPEDIA Britannica. 2022. Disponível em: www.britannica.com/topic/English-language/Historical-background. Acesso em: 1 jul. 2022.

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 10)

Figura 9 – Texto/imagem History of English

History of English

Germanic invaders entered ★ on the east and south coasts in the 5th century.

Le@rning on the web

Para ter acesso às datas dos acontecimentos mais relevantes da expansão da língua inglesa, acesse a linha do tempo em: www.thehistoryofenglish.com/timeline.html (Acesso em: 6 jul. 2022).

ENGLISH CLUB. History of English. 1997-2022. Disponível em: www.englishclub.com/history-of-english. Acesso em: 1 jul. 2022.

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 11)

Nesses materiais, são mencionados territórios como a Grã-Bretanha e regiões associadas à expansão da língua inglesa, como as Américas, África, Ásia e Oceania. No entanto, tais territórios aparecem predominantemente como espaços abstratos de circulação da língua,

sem contextualização sociocultural específica ou referência às populações locais. Na concepção de Milton Santos (2014), o território é entendido não apenas como um espaço físico, mas como um espaço social, econômico, cultural, levando em conta as subjetividades construídas em um dado *locus*. Nos textos citados, os territórios mencionados na história da expansão da língua inglesa não são detalhados em toda a sua complexidade. Em ocasiões aparecem mencionados países (Índia, Austrália) junto de continentes (África) como se fossem equivalentes (Kabongo; Rabasa, 2024), o que ratifica o imaginário que situa a África como país, com a frequente ignorância sobre as regiões e países que compõem esse continente.

No que se refere aos momentos histórico-culturais, observa-se a menção a períodos como o século V, associado às invasões germânicas na Grã-Bretanha, conforme indicado na atividade apresentada na Figura 8. Há também outras referências temporais como os séculos IX, XV, XVI, XVII e XVIII, porém, ainda que haja essa referência temporal, ela não é acompanhada de explicitação das condições sociais e históricas vivenciadas pelos grupos envolvidos, o que limita a compreensão dos processos históricos em sua complexidade e silencia a história dos povos originários, por exemplo.

Em síntese, no eixo relativo a territórios, espaços e momentos histórico-culturais, observa-se que a Unidade Zero menciona a expansão da língua inglesa em diferentes regiões do mundo, mas o faz de modo predominantemente informativo e factual. Os espaços geográficos aparecem como lugares pelos quais o inglês se difundiu, sem que sejam suficientemente exploradas as relações históricas, políticas e culturais que constituíram essa difusão. Desse modo, a unidade apresenta a colonização⁹ como dado histórico, mas não a problematiza como processo marcado por disputas territoriais, imposições linguísticas, apagamentos culturais e resistências locais. Essa limitação constitui um ponto de partida relevante para a complementação proposta no capítulo seguinte, uma vez que evidencia a necessidade de historicizar a circulação da língua inglesa e de situá-la criticamente nos territórios e temporalidades em que se expandiu. A Figura 10 ilustra essa questão:

⁹ Nesta pesquisa, colonização é compreendida como processo histórico de ocupação, dominação territorial, política, econômica e cultural exercido por potências coloniais sobre outros povos e territórios. Colonialidade, por sua vez, refere-se à permanência das lógicas de poder produzidas pelo colonialismo mesmo após o fim formal das administrações coloniais, manifestando-se na hierarquização de línguas, culturas, saberes, sujeitos e modos de existência. Assim, enquanto a colonização remete a processos históricos de dominação colonial, a colonialidade permite compreender seus efeitos persistentes nas práticas sociais, educacionais e linguísticas contemporâneas (Quijano, 2005; Mignolo, 2007; Walsh, 2010).

Figura 10 – Texto British Colonialism

5 Read the text about British colonialism and answer the following questions.

American English
The first permanent English-speaking colony was established in North America in the early 1600s. The Americans soon developed a form of English that differed in a number of ways from the language spoken back in The British Isles. In some cases older forms were retained — the way most Americans pronounce the <r> sound after a vowel in words like *start*, *north*, *nurse* and *letter* is probably very similar to pronunciation in 17th century England. (...)

Influence of Empire
Meanwhile, elsewhere, the British Empire was expanding dramatically, and during the 1700s British English established footholds in parts of Africa, in India, Australia and New Zealand. The colonisation process in these countries varied. In Australia and New Zealand, European settlers quickly outnumbered the indigenous population and so English was established as the dominant language. In India and Africa, however, centuries of colonial rule saw English imposed as an administrative language, spoken as a mother tongue by colonial settlers from the UK, but in most cases as a second language by the local population.

English around the world
Like American English, English in Australia, New Zealand and South Africa has evolved in such a way that it is distinct from British English. However, cultural and political ties have meant that until relatively recently British English has acted as the benchmark for representing 'standardised' English — spelling tends to adhere to British English conventions, for instance. Elsewhere in Africa and on the Indian subcontinent, English is still used as an official language in several countries, even though these countries are independent of British rule. However, English remains very much a second language for most people, used in administration, education and government and as a means of communicating between speakers of diverse languages. (...)

foothold: ponto de apoio, base	settler: colonizador
outnumber: exceder em número	tie: laço, vínculo

ROBINSON, Jonnie. *Minority ethnic English*. The British Library. 24 abr. 2019. Disponível em: www.bl.uk/learning/langlit/sounds/case-studies/minority-ethnic/. Acesso em: 1 jul. 2022.

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 10)

Aqui, curiosamente, a questão 5, relacionada à leitura do texto citado, orienta o aluno: “Leia o texto sobre o colonialismo britânico e responda às questões que seguem (Franco e Tavares, 2022, p. 10, tradução nossa),” mas em nenhum momento na unidade, antes ou depois da referida atividade, há uma explicação ou problematização sobre o que é colonialismo, onde mais esse evento histórico aconteceu e muito menos quais foram os seus efeitos e consequências. Na experiência docente da pesquisadora com esse material e, em particular, com essa atividade, observou-se que a maioria dos alunos do 9º ano não sabiam ou não entendiam o termo “colonialismo”, mesmo depois de traduzir a questão no quadro.

Na atividade 1 (Figura 12), Na atividade 1, observa-se que a expansão da língua inglesa pelo mundo é abordada a partir de uma lógica de verificação de respostas corretas ou incorretas. Embora esse tipo de atividade possa auxiliar na identificação de informações pontuais, ele pouco favorece a problematização crítica dos processos históricos, políticos e

culturais envolvidos na circulação global do inglês. Ao tratar afirmações sobre a língua e sua expansão por meio do binarismo correto/incorreto, a unidade reduz a complexidade do fenômeno e limita as possibilidades de reflexão sobre colonialismo, poder, desigualdades linguísticas e apropriações locais da língua inglesa.

Figura 11 – Atividade English Around The World

ENGLISH ALL AROUND THE WORLD

1 Before getting to know about the development and the spread of the English language worldwide, choose the statements that are correct about the language today. Discuss the items with your classmates and check your answers with your teacher.

a. English is considered a *lingua franca*, which indicates it's used as a means of communication among people who speak different languages.

b. Most speakers of English are native speakers. In other words, they were born and raised in places like the US or the UK.

c. The arrival of different forms of regional English is an example of what's happening to it as a global language.

The following text presents some highlights in the history of the English language. Read it and do exercises 2 and 3.

Historical background

Among highlights in the history of the English language, the following stand out most clearly: the settlement in Britain of Jutes, Saxons, and Angles in the 5th and 6th centuries; the arrival of St. Augustine in 597 and the subsequent conversion of England to Latin Christianity; the Viking invasions of the 9th century; the Norman Conquest of 1066; the Statute of Pleading in 1362 (this required that court proceedings be conducted in English); the setting up of William Caxton's printing press at Westminster in 1476; the full flowering of the Renaissance in the 16th century; the publishing of the King James Bible in 1611; the completion of Samuel Johnson's *Dictionary* of 1755; and the expansion to North America and South Africa in the 17th century and to India, Australia, and New Zealand in the 18th.

POTTER, Simeon; CRYSTAL, David; THE EDITORS OF ENCYCLOPEDIA BRITANNICA. Historical background. In: ENCYCLOPEDIA Britannica. 2022. Disponível em: www.britannica.com/topic/English-language/Historical-background. Acesso em: 1 jul. 2022.

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 10)

Essa limitação torna-se mais evidente no item **b**, em que se afirma: *Most speakers of English are native speakers. In other words, they were born and raised in places like the US or the UK* (Franco; Tavares, 2022, p. 10). Ainda que a afirmação deva ser classificada como correta ou incorreta, sua formulação reforça o imaginário dos Estados Unidos e do Reino Unido como lugares de excelência ou de pertencimento privilegiado da língua inglesa. Além disso, a nomeação do sujeito como *native speaker* retoma uma categoria amplamente problematizada nos estudos contemporâneos sobre ensino de línguas, por sustentar hierarquias entre falantes e reforçar a ideia de que determinados usos da língua seriam mais legítimos do que outros.

Em uma perspectiva intercultural crítica e alinhada ao inglês como língua franca, seria mais produtivo deslocar a discussão do binarismo correto/incorreto para perguntas que convidassem os estudantes a interpretar, questionar e relacionar a expansão do inglês aos territórios, sujeitos e legados culturais envolvidos nesse processo. Questões como “quem é

reconhecido como falante legítimo de inglês?”, “quais variedades são valorizadas?” e “que sujeitos e territórios permanecem à margem dessa representação?” poderiam ampliar a leitura crítica da atividade e aproximá-la dos pressupostos da MR-D.

Quanto às culturas de chegada, estas são mencionadas de forma ampla — como no caso de países e continentes associados à difusão do inglês —, mas não são exploradas em sua dimensão cultural, social ou identitária. Não há problematização das relações coloniais nem das transformações culturais decorrentes desses processos. Da mesma forma, não se observa a mobilização explícita das culturas de origem dos estudantes, uma vez que não há atividades que os convidem a relacionar os conteúdos abordados com suas próprias experiências, contextos sociais ou culturais. Isto, para a MR-D, é questionável. Na visão de Serrani (2010, p. 22) e em diálogo com as proposições de Freire, o docente interculturalista e seu planejamento pedagógico devem partir da cultura do aluno, o que reforça uma “opção político-educacional” específica que nos orientou no planejamento e complementação da unidade em análise.

Nesse sentido, a abordagem intercultural presente na unidade tende a se aproximar da dimensão relacional da interculturalidade, conforme discutida por Walsh (2012), uma vez que apresenta a circulação da língua inglesa e o contato entre culturas como resultado de encontros, trocas e misturas históricas, sem problematizar suficientemente as relações de poder, dominação e colonialidade que atravessam esses processos. Na Unidade Zero, essa limitação se manifesta quando a expansão da língua inglesa é apresentada como consequência de contatos históricos e processos de difusão, mas sem que sejam discutidas, de modo mais aprofundado, as imposições linguísticas, os apagamentos culturais e as assimetrias produzidas pela colonização. Assim, não se identificam estratégias que favoreçam a construção de uma interculturalidade crítica, pois a unidade não cria pontes consistentes entre culturas de origem e culturas de chegada nem questiona as desigualdades que atravessam tais relações.

Embora a proposta da unidade dialogue com temas e momentos históricos relevantes (colonialismo, globalização da língua), ela não os insere em uma perspectiva crítica nem promove a reflexão sobre as consequências desses processos, o que nos faz pensar que o objetivo proposto na unidade (“debater a expansão da língua inglesa pelo mundo, em virtude do processo de colonização nas Américas, na África, na Ásia e na Oceania”), a partir dos textos escolhidos, talvez não tenha condições de ser alcançado, a menos que o docente complemente a unidade, seja com outros materiais e atividades, seja com a própria desconstrução dos textos da unidade. Como propõe Walsh (2012b), uma abordagem decolonial exige a ruptura com lógicas narrativas hegemônicas e a valorização de outras formas de leitura do mundo. No

entanto, a obra segue reafirmando uma história única, linear e eurocentrada, o que compromete a construção de um olhar intercultural crítico por parte do estudante.

4.3.2.2 Pessoa, grupos sociais e discurso

O(s) autor(es) do(s) texto(s), o sujeito que fala no material ou de quem se fala está(ão) situado(s) conforme os atravessamentos identitários e subjetivos? Representa(m) algum grupo social?

A Unidade Zero do livro **Ways English for Life** (9º ano) apresenta uma proposta inicial que mobiliza temas globais como colonialismo, globalização linguística e direitos humanos. No entanto, quando se observa atentamente quem fala, quem é representado e a partir de qual lugar, nota-se uma significativa ausência de diversidade de vozes sociais e culturais.

Os textos informativos, como o excerto da *Encyclopaedia Britannica* da página 10 (Figura 9) e o mapa histórico (Figura 10), adotam uma perspectiva neutra e institucionalizada, sem indicar quem é o sujeito enunciador ou quais grupos sociais são afetados pelos processos de expansão, imposição e legitimação da língua inglesa narrados na unidade. A narração histórica é marcada por um registro impessoal e universalizante. No texto da página 10, por exemplo, antes de apresentar eventos como a chegada de jutos, saxões e anglos à Bretanha, a chegada de Santo Agostinho à Inglaterra, as invasões vikings, a conquista normanda, a invenção da prensa tipográfica, a publicação do dicionário de Samuel Johnson e a expansão colonial britânica, afirma-se que esses seriam alguns dos “destaques” da história da língua inglesa (Franco; Tavares, 2022, p. 10, tradução nossa). Essa formulação produz um efeito de neutralidade, como se tais eventos se sobressaíssem por si mesmos, sem explicitar os critérios dessa seleção nem os sujeitos e grupos afetados por esses processos históricos.

No que diz respeito aos discursos predominantes, a Unidade Zero mobiliza temas relacionados à expansão da língua inglesa, ao seu estatuto como língua franca e a questões associadas a direitos humanos. Entretanto, esses discursos são apresentados de forma pouco articulada às experiências concretas de sujeitos históricos, grupos sociais e territórios. Com isso, a unidade reduz seu potencial de reflexão intercultural crítica, pois não explicita suficientemente quem fala, de onde fala, que grupos sociais são representados, quais discursos são legitimados e quais vozes permanecem silenciadas.

Essa ausência de contextualização também se evidencia na forma como os sujeitos historicamente impactados pela expansão da língua inglesa, como povos indígenas, africanos

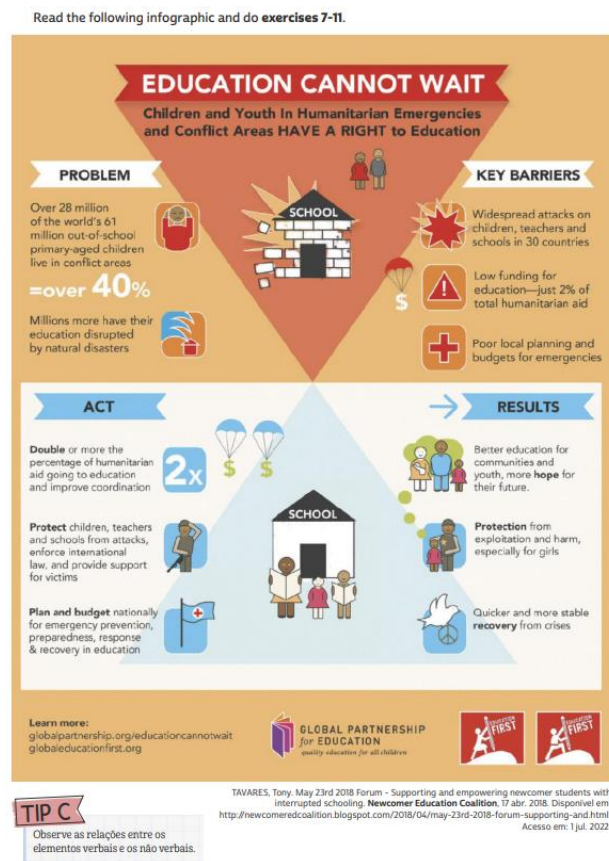
escravizados e populações colonizadas, não aparecem como vozes ativas nos textos da unidade. Mesmo quando o tema da colonização é brevemente mencionado, não há representações de sujeitos que resistiram, negociaram sentidos ou reconstruíram suas identidades a partir das violências coloniais. A narrativa reforça, assim, uma hegemonia epistêmica que privilegia a história dos “vencedores” e reafirma o que Adichie (2009) denomina “história única”.

E são esses “vencedores”, os mencionados. A unidade menciona pessoas e grupos sociais, ainda que de maneira generalizada, sobretudo aqueles associados à narrativa histórica oficial da formação e expansão da língua inglesa. Entre eles, aparecem os colonos do Reino Unido, como jutos, saxões e anglos; os vikings; os normandos; Samuel Johnson, relacionado à publicação de **A Dictionary of the English Language**, em 1755; William Caxton, associado à introdução da prensa tipográfica na Inglaterra; e Santo Agostinho, mencionado em razão de sua relação com a difusão do cristianismo no Império Romano, em territórios que hoje correspondem à Argélia e a parte da Tunísia. Trata-se de sujeitos e grupos historicamente relevantes, mas cuja apresentação reforça uma narrativa centrada em agentes reconhecidos pela tradição letrada, religiosa e política europeia, sem que sejam igualmente situados outros grupos envolvidos ou afetados por esses processos e as suas consequências.

A minha experiência docente com o uso do material também revelou que os estudantes têm dificuldade em se reconhecer nos textos propostos, uma vez que não se veem representados enquanto sujeitos históricos, sociais ou culturais. A ausência de representatividade dificulta o diálogo entre o conteúdo e as vivências reais dos estudantes, o que enfraquece o potencial formativo da unidade.

Outro exemplo relevante para esta análise aparece no infográfico *Education Cannot Wait* (Figura 12), que aborda o acesso à educação em contextos de crises humanitárias e conflitos. O material organiza-se em seções como *problem*, *key barriers*, *act* e *results*, combinando elementos verbais e visuais para expor dados estatísticos e propor ações voltadas à garantia do direito à educação.

Figura 12 – Texto infográfico Education Cannot Wait



Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 13)

O referido infográfico é construído a partir de uma posição enunciativa institucional, vinculada a organismos internacionais que atuam na área da educação (*Newcomer Education Coalition*). O discurso se apresenta de forma objetiva e informativa, com uso de dados estatísticos e organização em categorias como “problema”, “barreiras”, “ações” e “resultados”, o que produz um efeito de neutralidade e autoridade.

Além disso, observa-se que esses grupos sociais não ocupam a posição de enunciadore, mas sim de objetos do discurso institucional, que fala sobre suas condições e necessidades. Dessa forma, não se evidenciam múltiplas vozes ou perspectivas, predominando um discurso centralizado que não explicita os atravessamentos identitários e subjetivos dos sujeitos representados. Assim, o infográfico constrói uma representação discursiva em que os grupos sociais são visibilizados como destinatários de políticas e intervenções, mas não como sujeitos de fala situados, o que limita a diversidade de posições enunciativas no material analisado.

Ainda em relação ao infográfico *Education Cannot Wait*, nas atividades subsequentes, especialmente na página 14, observa-se a inserção de imagens que não integram o infográfico original, mas são mobilizadas no contexto das questões propostas aos estudantes. Essas imagens representam crianças, estudantes e professora em contextos escolares e em situações de vulnerabilidade social. No entanto, tais sujeitos não são identificados em termos geográficos, culturais, étnicos ou sociais, o que reforça uma representação generalizada dos grupos afetados por crises humanitárias, conflitos, desnutrição, abandono escolar e ausência de políticas públicas.

Figura 13 – Questão 10

10 Answer the following questions.

- a. How many primary-aged children in the world are out of school?
- b. How many primary-aged children who live in conflict areas are out of school?
- c. In how many countries are children, teachers and schools under attack?
- d. What percentage of humanitarian aid goes to education?



Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 14)

Figura 14 – Questão 12

12 Choose the items that are mentioned in the text as strong arguments to support the importance of education.

- a. Education can empower women.
- b. Education can eradicate poverty.
- c. Education can overcome superstitions.
- d. Education can help fight some illnesses.
- e. Education can make the world a more peaceful place.
- f. Education can help ensure environmental sustainability.



Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 16)

As perguntas associadas às imagens direcionam os estudantes à localização de informações no texto, como a quantidade de crianças fora da escola, os países em que crianças, professores e escolas estão sob ataque e os argumentos apresentados em defesa da educação. Embora essas questões mobilizem um tema socialmente relevante, elas não problematizam quem são os sujeitos representados nas imagens nem em que contextos históricos, sociais e políticos suas experiências se constituem. Assim, os discursos mobilizados nas atividades falam

sobre essas crianças, professores e estudantes, mas não necessariamente com eles ou a partir de suas próprias vozes.

Como ressaltam Candau e Leite (2007), uma abordagem intercultural crítica deve promover o reconhecimento dos sujeitos na diversidade de suas experiências e narrativas, o que demanda a inclusão de vozes historicamente marginalizadas. No caso da Unidade Zero, essa inclusão ainda se mostra limitada, pois os sujeitos afetados pelos processos de expansão linguística, colonização e desigualdade aparecem mais como objetos de descrição do que como enunciadores de suas próprias experiências.

4.3.2.3 Legados culturais

Os textos e imagens acionam referências culturais diversas, rompendo com a lógica de valorização eurocentrada da cultura? Promovem a valorização de culturas marginalizadas ou epistemologias plurais?

A análise do critério “Legados culturais” busca identificar se a Unidade Zero mobiliza referências culturais plurais, valorizando diferentes tradições, histórias e epistemologias, em especial aquelas que historicamente foram marginalizadas pelas estruturas eurocentradas de conhecimento. Nessa perspectiva, o conceito de legados culturais, conforme proposto por Serrani (2020), ultrapassa a ideia de elementos culturais como meros conteúdos ilustrativos ou “curiosidades”. Ao contrário, tais legados constituem dimensões fundamentais na construção de representações identitário-culturais, uma vez que envolvem modos de produzir conhecimento, narrativas históricas e formas de existência que refletem disputas de poder e visibilidade entre diferentes grupos sociais.

Dessa forma, ao serem incorporados ao ensino de línguas, os legados culturais assumem um papel central na problematização de discursos hegemônicos, possibilitando a valorização de epistemologias plurais e a construção de uma abordagem crítica e intercultural, conforme propõe a perspectiva da Multirrede-Discursiva (MR-D), mas também dão conta da riqueza cultural produzida individual ou coletivamente ao longo da história.

Embora se fale sobre o papel da língua inglesa como língua global e sua trajetória histórica, com foco em marcos como o colonialismo britânico, a influência romana e os processos de expansão territorial, os legados culturais dos povos colonizados são totalmente ausentes. Não há menção à resistência cultural dos territórios dominados, nem à presença de epistemologias indígenas, africanas, asiáticas ou latino-americanas como produtoras de conhecimento. Aparecem, nos textos da unidade, afirmações que precisam, no mínimo, de

algum questionamento, mas o livro esquia-se disso. É o caso de “Meanwhile, elsewhere, the British Empire was expanding dramatically [...]” ou “In Australia and New Zealand, European settlers quickly outnumbered the indigenous population and so English was established as the dominant language” (Franco; Tavares, 2022, p. 10).

O mesmo acontece na nota de rodapé da página 9, com orientações de materiais para o professor. Um deles é um vídeo que apresenta uma narrativa cronológica sobre a formação da língua inglesa, abordando a ocupação romana da Britânia, as invasões anglo-saxônicas, as incursões vikings e a conquista normanda de 1066. Esses eventos são descritos de forma informativa, sem problematização das relações de poder, da violência envolvida nos processos de invasão ou dos impactos sociais e culturais sobre os povos subjugados, como os celtas. Termos como *invasions*, *settlement* e *expansion* são empregados de maneira neutra, contribuindo para a naturalização do processo colonial.

Na Unidade Zero, os legados culturais mobilizados pertencem majoritariamente a tradições associadas às culturas dominantes e eurocentradas. Entre eles, destacam-se a introdução da prensa tipográfica em Westminster, em 1476, por William Caxton; o esplendor do Renascimento no século XVI; a publicação da Bíblia do Rei James; e **A Dictionary of the English Language**, de Samuel Johnson, publicado em 1755, obra que, com mais de 40 mil verbetes à época, exerceu grande influência sobre produções lexicográficas posteriores. Esses exemplos são historicamente relevantes, mas sua seleção reforça uma narrativa centrada em legados letrados, religiosos, científicos e políticos vinculados à tradição europeia, enquanto saberes, práticas culturais, resistências e produções de grupos colonizados ou historicamente marginalizados permanecem invisíveis.

Desse modo, no eixo dos legados culturais, a Unidade Zero oferece elementos relevantes para uma contextualização histórica da língua inglesa, mas não os mobiliza de forma a problematizar a desigual distribuição de prestígio entre diferentes produções culturais. A ausência de legados vinculados a grupos subalternizados limita o potencial intercultural crítico da unidade e evidencia a necessidade de uma complementação que amplie as referências culturais, históricas e discursivas apresentadas aos estudantes.

4.3.3 Componente de Língua-Discurso e Gêneros Discursivos

O componente de Língua-Discurso e Gêneros Discursivos, na Proposta Multirrede-Discursiva, ancora-se em uma perspectiva discursiva da linguagem, compreendendo a língua não como um sistema abstrato ou instrumento neutro de comunicação, mas como prática social,

histórica e ideologicamente situada. Nessa perspectiva, os sentidos não estão dados previamente nas palavras ou nas estruturas linguísticas, mas são produzidos nas relações entre sujeitos, discursos, gêneros, condições de produção e contextos socioculturais.

Esse componente dialoga com a noção bakhtiniana de gênero discursivo, segundo a qual os enunciados se organizam em formas relativamente estáveis de uso da linguagem, vinculadas às diferentes esferas da atividade humana. Assim, trabalhar com a língua em sala de aula implica considerar os gêneros por meio dos quais os sujeitos leem, escutam, escrevem, falam, interpretam e se posicionam socialmente. No ensino de língua inglesa, isso significa deslocar o foco de estruturas linguísticas isoladas para os modos como a língua produz sentidos em textos, imagens, vídeos, atividades didáticas, discursos escolares e práticas sociais concretas.

Na MR-D, esse componente permite observar como a língua-discurso se materializa nos gêneros mobilizados pelo livro didático e pela proposta de complementação. Desse modo, a análise não se limita a identificar vocabulário, estruturas gramaticais ou habilidades linguísticas, mas busca compreender quais gêneros discursivos são trabalhados, que sentidos eles constroem, quais vozes são autorizadas, quais são silenciadas e como os(as) estudantes são convidados(as), ou não, a assumir uma posição autoral diante dos discursos em circulação.

A língua é, obviamente, matéria fundamental do discurso, isto é, dos efeitos de sentidos que se produzem ou compreendem nas interações verbo-sociais, orais ou escritas. Mas é bom lembrar que a língua não é preexistente ao discurso. Língua e discurso são concomitantes nos eventos de enunciação/compreensão e a Proposta Multirrede-Discursiva propicia que essa imbricação não seja descuidada no ensino-aprendizagem. (Serrani, 2020, p. 42).

A partir dessa compreensão, o componente de Língua-Discurso e Gêneros Discursivos torna-se central para analisar tanto a Unidade Zero do livro didático quanto a proposta de complementação elaborada nesta pesquisa, pois permite observar de que modo a língua inglesa é apresentada como prática discursiva situada e quais possibilidades de leitura, escuta, produção e posicionamento crítico são oferecidas aos(as) estudantes.

Na perspectiva assumida pela MR-D, a língua se realiza em discursos e estes se inscrevem em gêneros discursivos. Por isso, não basta observar se determinado texto ou atividade apresenta vocabulário, estruturas gramaticais ou informações culturais; é necessário compreender em quais gêneros esses elementos aparecem, como circulam, que efeitos de sentido produzem e quais posições de sujeito possibilitam. Serrani (2010), ao articular língua-discurso e gêneros discursivos, afirma que, “[...] em um dado território e contexto sócio-histórico, no seio de um grupo social, as práticas serão de certo(s) gênero(s) discursivo(s).

Nele(s) haverá marcas linguístico-discursivas que produzirão determinados efeitos de sentido” (Serrani, 2010, p. 36). Desse modo, a produção de sentidos ocorre em práticas linguístico-discursivas situadas, o que evidencia a interdependência entre língua(gem), discurso e gêneros discursivos.

Mas a língua(gem) é atravessada por valores, ideologias e disputas de sentido. A partir dessa perspectiva, o componente busca investigar se os materiais didáticos promovem uma compreensão contextualizada e crítica da linguagem ou se adotam uma abordagem tradicional, centrada em estruturas gramaticais e no uso normativo da língua. Os critérios analisados a seguir, temas de língua em foco e gêneros discursivos, permitem verificar se há, de fato, a mobilização de práticas discursivas significativas e se os textos e atividades propostas favorecem o desenvolvimento de sujeitos ativos, críticos e capazes de se posicionar diante das diversas formas de circulação da linguagem.

4.3.3.1 Temas de língua e gêneros discursivos em foco

Quais são os temas de língua enfocados na unidade didática? Desde que perspectiva são abordados: a partir de uma visão tradicional, centrada em estruturas e usos normativos, ou em função da construção de sentidos? Os textos aparecem em quais gêneros discursivos? Como são trabalhados? Estão apenas mencionados ou há um trabalho efetivo com eles? A abordagem está restrita às propriedades formais ou também considera o contexto de circulação, instituição e destinatário?

Na Unidade Zero, não há um trabalho sistemático com temas de língua no sentido gramatical, morfológico ou sintático. A própria apresentação da unidade indica que um de seus objetivos é “colocar em prática, por meio de dicas oferecidas, diversas estratégias de leitura e de aprendizagem” (Franco; Tavares, 2022, p.8), o que evidencia uma ênfase maior em procedimentos de leitura e interpretação textual do que em conteúdos linguísticos propriamente ditos. Ainda assim, a unidade mobiliza elementos da língua em atividades pontuais, sobretudo no nível lexical, referencial e coesivo, como ocorre em exercícios que solicitam a identificação de palavras, pronomes ou informações explícitas no texto (ver Figura 15).

Figura 15 – Atividades de Vocabulário

14 What do the pronouns in **bold** refer to? Choose the correct item that completes each sentence.

- a. In "while those with no education" (2nd item), **those** refers to
I. "children". II. "women".
- b. In "it facilitates access to treatment" (5th item), **it** refers to
I. "education". II. "HIV".
- c. In "without compromising those of future generations" (6th item), **those** refers to
I. "needs". II. "people".

TIP G

Identifique o(s) elemento(s) a que um pronome (ou expressão iniciada por pronome) se refere para compreender como as ideias se relacionam em um texto.

15 How can we say the following words in **bold** in Portuguese? In each fragment, choose the best translation for the word in **bold**. Go back to the text on page 15 and make inferences.

- a. In "increases a person's earnings", **earnings** means
I. *gastos*. II. *ganhos*.
- b. In "when mothers have at least secondary school education", **at least** means
I. *no máximo*. II. *no mínimo*.
- c. In "to delay and space out pregnancies", **delay** means
I. *adiar*. II. *antecipar*.

TIP H

Busque sempre estabelecer relações entre os textos que você lê para ampliar sua compreensão sobre eles e sobre o mundo.

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 16).

A Figura 15 exemplifica esse tratamento pontual da língua na Unidade Zero. As atividades apresentadas solicitam que os(as) estudantes identifiquem a referência de pronomes destacados e reconheçam o significado de palavras a partir do contexto. Embora tais propostas possam contribuir para o desenvolvimento de estratégias de leitura, elas se concentram na recuperação de informações e na compreensão lexical imediata, sem avançar para uma reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos por essas escolhas linguísticas no texto. Desse modo, o trabalho com a língua aparece subordinado à aplicação de estratégias de leitura e à compreensão localizada, mas não necessariamente à análise de como as escolhas linguístico-discursivas participam da construção de uma determinada narrativa sobre a expansão do inglês. Do ponto de vista da MR-D, tais atividades poderiam ser ampliadas para discutir, por exemplo, quem é nomeado no texto, quem aparece como agente das ações históricas, quem é substituído por pronomes, quem permanece apagado e de que modo essas escolhas linguísticas constroem sentidos sobre língua, colonização e poder, por exemplo.

No que se refere aos gêneros discursivos, a Unidade Zero mobiliza uma diversidade de textos e materialidades, entre eles: texto informativo de base enciclopédica sobre a história da língua inglesa, mapa histórico, atividade de correspondência entre datas e fatos, pergunta problematizadora, excerto de página institucional da **British Library**, tirinha, cartum, infográfico, texto informativo de circulação digital, artigo de orientação para adolescentes, checklist de avaliação de informação em redes sociais, pôster instrucional sobre fake news e ficha/roteiro de verificação de notícias falsas. Também aparecem boxes didáticos, como *Think*

about it!, *Tips into Practice* e *Le@rning on the web*, que orientam práticas de leitura, reflexão e navegação digital. Apesar dessa variedade, os gêneros são mobilizados, em grande parte, como suporte para atividades de compreensão, localização de informações e aplicação de estratégias de leitura. A unidade raramente explora seus contextos de produção, circulação, instituição, destinatário, autoria, implícitos ou direções argumentativas. Dessa forma, os gêneros aparecem mais como textos-base para exercícios do que como práticas discursivas nas quais se constroem posições de sentido em contextos enunciativos específicos.

Assim, o problema não está na presença ou ausência de gêneros discursivos, mas no modo como eles são trabalhados. A unidade apresenta materialidades diversas e potencialmente produtivas para uma abordagem discursiva; no entanto, tende a direcioná-las para tarefas de identificação, inferência pontual ou aplicação de estratégias, sem aprofundar a dimensão discursiva dos gêneros. Do ponto de vista da MR-D, seria possível explorar, por exemplo, como o texto informativo narra a expansão do inglês, quais vozes ele autoriza, quais sujeitos históricos apaga, como o mapa organiza visualmente determinados territórios, como a tirinha e o cartum constroem humor e crítica social e como o pôster e o checklist orientam práticas de letramento digital.

Do ponto de vista da MR-D, essa limitação é significativa, porque o trabalho com gêneros discursivos deve favorecer a compreensão de como a língua se materializa em práticas sociais concretas. No caso da Unidade Zero, seria possível explorar, por exemplo, como um texto informativo narra a expansão do inglês, quais vozes ele autoriza, quais sujeitos históricos apaga, como um infográfico organiza visualmente certas informações e como uma história em quadrinhos produz sentidos por meio da relação entre linguagem verbal e visual. No entanto, a unidade tende a direcionar esses materiais para tarefas de identificação, inferência pontual ou aplicação de estratégias, sem aprofundar a dimensão discursiva dos gêneros.

Por fim, apesar da diversidade de gêneros e materialidades mobilizados, a análise indica que a Unidade Zero tende a tratá-los prioritariamente como apoio para atividades de compreensão textual e aplicação de estratégias de leitura. Assim, o foco não recai sobre a exploração discursiva dos gêneros, mas sobre seu uso como base para localizar informações, inferir sentidos pontuais, relacionar elementos verbais e não verbais e reconhecer determinados recursos linguísticos. Desse modo, embora a unidade apresente potencial para um trabalho mais amplo com língua-discurso e gêneros discursivos, esse potencial é pouco desenvolvido, pois não há um aprofundamento sistemático das condições de produção, circulação, autoria, destinatário, esfera social, implícitos e direções argumentativas dos textos mobilizados.

4.3.4 Componente de Práticas de Linguagem(ns) em Oficinas Multirrede-Discursivas

O componente de Práticas de Linguagem(ns) em Oficinas Multirrede-Discursivas tem como foco a mobilização efetiva da linguagem em diferentes modos e registros, considerando múltiplas formas de expressão e produção-compreensão de sentidos nas práticas de sala de aula: leitura, escuta, oralidade, produção escrita e tradução entre línguas e transposição entre gêneros e registros. Neste componente observa-se, nessas práticas, a abordagem dos conteúdos e elementos socioculturais do componente intercultural e os conteúdos de língua-discurso do segundo componente, ou seja, “é de singular importância a interdependência deste componente da MR-D com os dois anteriores” (Serrani, 2020, p. 46). Assim, ainda que os constituintes sejam apresentados separadamente para fins de análise, na prática pedagógica ler, escutar, falar, escrever, traduzir e transpor sentidos entre línguas, gêneros e registros constituem práticas interdependentes.

Na MR-D, a oficina não corresponde a uma sequência fixa de exercícios nem a uma aplicação mecânica de técnicas de ensino. Trata-se de um espaço de trabalho pedagógico colaborativo, no qual professor(a) e estudantes constroem sentidos conjuntamente a partir de materiais selecionados, objetivos definidos e tarefas orientadas. Nessa perspectiva, os(as) estudantes não são concebidos(as) como receptores passivos de informações, mas como sujeitos que compreendem, interpretam, discutem, produzem, reformulam e socializam sentidos em interação com os textos, com o(a) professor(a), com os(as) colegas e com os contextos socioculturais mobilizados.

A partir dessa compreensão, a análise da Unidade Zero volta-se para as práticas de linguagem propostas pelo livro didático, considerando dois grupos de constituintes: de um lado, as práticas de leitura, escuta e apreciação auditivo-visual; de outro, as práticas de produção escrita, produção oral, tradução entre línguas e transposição entre gêneros e registros. Essa organização é adotada apenas para fins analíticos, pois, conforme discutido anteriormente, tais práticas se articulam nas situações concretas de ensino-aprendizagem.

4.3.4.1 Leitura, escuta e apreciação auditivo-visual

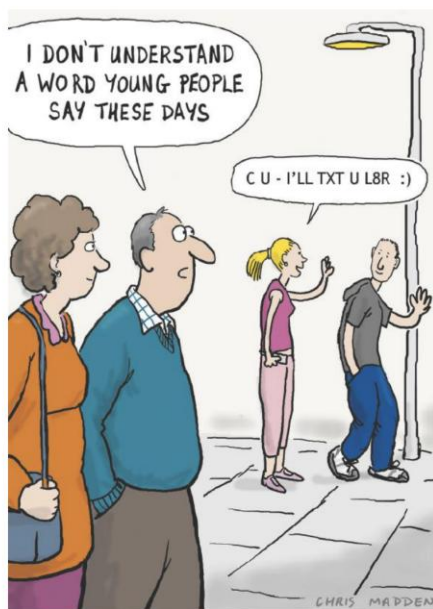
Quais são as práticas de leitura, escuta e apreciação visual e sonora propostas na unidade? Quais concepções de leitura e de escuta predominam?

Como já verificado, a Unidade utiliza uma variedade de gêneros multimodais, como infográficos, charges, tirinhas, enciclopédias, *blogs*, mapas *com o intuito de realizar leituras*

sobre processos históricos associados à expansão do inglês, à importância da educação como direito e às novas formas de letramento digital, além de sugerir vídeos complementares. Apesar desse repertório visualmente atrativo, as propostas pedagógicas carecem de aprofundamento crítico e integração significativa das mídias na construção de sentidos e na formação de leitores críticos, capazes de construir sentidos e se posicionar diante dos textos. Como aponta Rojo (2012), a leitura crítica exige práticas de letramento que levem em conta a multiplicidade de linguagens - verbal, visual, sonora e digital - e suas articulações no contexto escolar. No entanto, essas dimensões aparecem dissociadas e tratadas de forma pontual na unidade analisada. As práticas de leitura são as predominantes na unidade, especificamente as de leitura silenciosa com o objetivo de realizar atividades de escolher itens corretos que requerem a ativação de conhecimentos de mundo e o trabalho com os implícitos:

Figura 16 – Charge 01

Read the following cartoon and do **exercises 5 and 6**.



MADDEN, Chris. I don't understand a word young people say these days. Cartoonstock, 27 fev. 2020. Disponível em: www.cartoonstock.com/directory/a/abbreviations.asp. Acesso em: 1 jul. 2022.

- 5** What does the cartoon show? Choose the correct items.
- a. Young people talking in text message language.
 - b. Young people having a formal conversation in English.
 - c. A generational difference in the language used by young and older people.

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 12).

Há também atividades de relacionar colunas a partir da compreensão de textos, nos quais predomina uma visão de leitura próxima à decodificação, como se observa nas atividades na sequência:

Figura 17 – Charge 02



TIP A

Observe as relações entre os elementos verbais e os não verbais.

1 Answer the following questions.

- What is the girl doing?
- What is the message written by Gus?
- According to the girl, does the text from Gus have a clear meaning?
- Is it difficult for the girl to respond to the text from Gus? Why?

2 Match the columns.

- | | |
|--------|----------------------------------|
| a. :-) | I. an open-mouthed laughing face |
| b. :-) | II. a simple smiley face |
| c. :-D | III. a winking face |

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 11).

As questões apresentadas concentram-se na identificação de informações explícitas e na correspondência entre enunciados e trechos do texto, como se observa em comandos como *What is the girl doing?* e *What is the message written by Gus?* Nesse tipo de encaminhamento, o estudante é levado a localizar informações diretamente no texto, sem a necessidade de mobilizar processos interpretativos mais amplos.

Como aponta Kleiman (2017), a concepção de leitura como decodificação reduz o ato de ler ao reconhecimento de elementos linguísticos e à recuperação de informações já presentes no texto, desconsiderando o papel ativo do leitor na interpretação e construção de sentidos. Nessa perspectiva, a leitura é compreendida como um processo de identificação e verificação de conteúdo, e não como uma prática interpretativa, o que vai contra as orientações teórico-metodológicas dadas ao professor no Manual do Professor da coleção **Ways English For Life**. Ainda que algumas questões aparentem exigir interpretação, como aquelas que abordam humor ou ambiguidade (questões 3 e 4), suas respostas permanecem previamente delimitadas, o que restringe a leitura a uma lógica de reconhecimento e seleção entre alternativas, em vez de promover a produção de sentidos por parte do leitor.

O mesmo ocorre na seguinte atividade, em que basta os alunos localizarem, astutamente, as mesmas palavras que aparecem no texto e nas perguntas:

Figura 18 – Texto English Library e Questões

BRITISH LIBRARY

Our website Main Catalogue

Catalogues and Collections Discover and Learn What's on Visit Business & IP Centre Join

American English

The first permanent English-speaking colony was established in North America in the early 1600s. The Americans soon developed a form of English that differed in a number of ways from the language spoken back in The British Isles. In some cases older forms were retained — the way most Americans pronounce the <r> sound after a vowel in words like *start*, *north*, *nurse* and *letter* is probably very similar to pronunciation in 17th century England. (...)

Influence of Empire

Meanwhile, elsewhere, the British Empire was expanding dramatically, and during the 1700s British English established footholds in parts of Africa, in India, Australia and New Zealand. The colonisation process in these countries varied. In Australia and New Zealand, European settlers quickly outnumbered the indigenous population and so English was established as the dominant language. In India and Africa, however, centuries of colonial rule saw English imposed as an administrative language, spoken as a mother tongue by colonial settlers from the UK, but in most cases as a second language by the local population.

English around the world

Like American English, English in Australia, New Zealand and South Africa has evolved in such a way that it is distinct from British English. However, cultural and political ties have meant that until relatively recently British English has acted as the benchmark for representing 'standardised' English — spelling tends to adhere to British English conventions, for instance. Elsewhere in Africa and on the Indian subcontinent, English is still used as an official language in several countries, even though these countries are independent of British rule. However, English remains very much a second language for most people, used in administration, education and government and as a means of communicating between speakers of diverse languages. (...)

foothold: ponto de apoio, base
outnumber: exceder em número

settler: colonizador
tie: laço, vínculo

ROBINSON, Jonnie. *Minority ethnic English*. The British Library. 24 abr. 2019. Disponível em: www.bl.uk/learning/langlit/sounds/case-studies/minority-ethnic/. Acesso em: 1 jul. 2022.

- Where and when was the first permanent English-speaking colony established?
- What happened to the form of English developed by the Americans?
- During British colonialism, in which countries was English established as the dominant language?
- During British colonialism, in which countries was English imposed as an administrative language? Who spoke English as a second language?
- In which countries until relatively recently does spelling tend to adhere to British English conventions?

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 10).

Na página 13 (Figura 12, Texto infográfico), por exemplo, o infográfico *Education Cannot Wait*, da *Global Partnership for Education*, apresenta dados contundentes sobre o impacto de conflitos armados no acesso à educação. O material poderia mobilizar debates críticos sobre desigualdade, direitos humanos e geopolítica. No entanto, as atividades que o acompanham (exercícios 7 a 11) reduzem-se à substituição de palavras, localização de dados e tradução isolada de termos, como o verbo *to disrupt*. Outra das atividades a partir da leitura do infográfico consiste em responder a perguntas como: *a. How many primary-aged children in the world are out of school?*, *b. How many primary-aged children who live in conflict areas are out of school?*, *c. In how many countries are children, teachers and schools under attack?*, *d. What percentage of humanitarian aid goes to education?*, para as quais os alunos não precisam construir sentidos ou se posicionar, apenas capturar ou reconhecer os itens linguísticos

presentes tanto nas perguntas quanto nos segmentos do texto em que se oferece a resposta para a pergunta. Por exemplo, para a pergunta *c. In how many countries are children, teachers and schools under attack?*, basta localizar (e traduzir) na imagem abaixo palavras como *attacks*, *children-teachers-schools* e *countries* para responder: 30!

Figura 19 – Trecho do Infográfico Education Cannot Wait



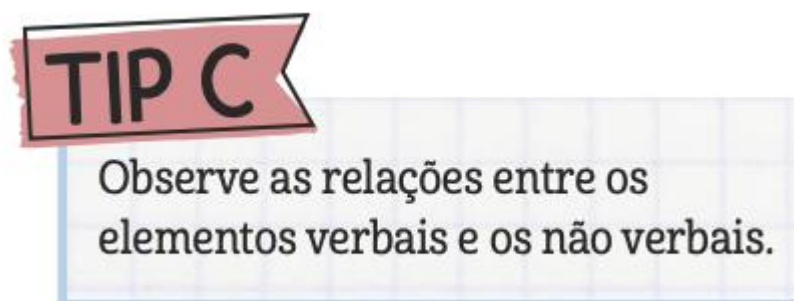
Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 13).

Temos que concordar com Coracini quando conclui que:

Nas aulas de línguas, em particular - língua materna e língua estrangeira -, o texto é [e as práticas de leitura, acrescentaríamos], na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) reputar como importante ensinar. Assim, o texto, parte do material didático, perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos. (2010, p. 18)

O “TIP C” que acompanha o infográfico convida os professores a explorar os elementos verbais e não verbais:

Figura 20 – Tip C



Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 13).

Mas caberá ao professor fazer essa reflexão com os alunos, o que nos faz defender, mais uma vez, que o livro didático não deve ser a principal referência do professor nem guiar sua atividade docente, este continua sendo um agente fundamental ao mediar a relação dos

alunos com as linguagens e o mundo. Portanto, essa sugestão não se concretiza em atividades discursivas, tampouco se articula com reflexões mais amplas. Nesse sentido, Coscarelli (2011) alerta para a necessidade de desenvolver estratégias de leitura que articulem os modos de produção de sentido em textos multimodais, o que claramente não ocorre nesse exemplo.

Nas páginas 15 e 16, o texto informativo *Why is education important?* (Figura 17, a seguir) apresenta argumentos favoráveis à escolarização como ferramenta de transformação social. As atividades, da 12 à 16 (Figura 18), focam na identificação de argumentos e pronomes, além de traduções vocabulares. Embora o conteúdo seja relevante, a abordagem adotada é desarticulada da realidade dos estudantes. Não há espaço para debate, comparação com dados nacionais ou produção de sentido situada, o que compromete o potencial transformador do gênero expositivo. Como propõe Kress (2003), a leitura crítica no contexto atual envolve o reconhecimento das múltiplas linguagens que constroem o texto e o posicionamento ativo do leitor diante delas, uma perspectiva ausente nesta abordagem.

Figura 21 – Texto Why is Education Important?

Read the following text and do exercises 12-16.

The screenshot shows a web browser displaying the Ann Foundation website. The article title is "Why is education important?". The text discusses the benefits of education, such as increasing earnings, promoting gender equality, reducing child mortality, improving maternal health, combating HIV and malaria, and encouraging environmental sustainability. It also mentions the UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD) and the need for global development. On the right side, there are two "TIP" boxes: "TIP E" suggests activating prior knowledge about the topic to favor hypothesis establishment, and "TIP F" suggests locating numbers, abbreviations, and names to identify specific information quickly. At the bottom, there is a small footer with the text: "ANN FOUNDATION. The importance of education. 17 mar. 2020. Disponível em: <http://annfoundation.org/blog/the-importance-of-education/>. Acesso em: 1 jul. 2022."

Why is education important?

Education beats poverty: one extra year of schooling increases a person's earnings by up to 10%. 171 million people could be lifted out of poverty if all students in low-income countries left school with basic reading skills.

Education promotes gender equality by helping women control how many children they have. In Mali, women with secondary education or higher have an average of three children, while those with no education have an average of seven children.

Education reduces child mortality: a child born to a mother who can read is 50% more likely to survive past age five. In Indonesia, child vaccination rates are 19% when mothers have no education and 68% when mothers have at least secondary school education.

Education contributes to improved maternal health: women with higher levels of education are most likely to delay and space out pregnancies, and to seek health care and support.

Education helps combat HIV, malaria and other preventable diseases. In addition, it facilitates access to treatment and fights against stigma and discrimination.

Education encourages environmental sustainability. It allows people to make decisions that meet the needs of the present without compromising those of future generations. The UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD), launched in 2005, urges countries to rethink education, curricula and teaching practice in ways that complement the drive to achieve EFA.

Education helps global development. An estimated \$16 billion in aid is needed annually to reach the EFA goals in poor countries. However, in 2008 poor countries received only \$2 billion in aid for basic education. The worldwide military expenditure for 2009 was \$1.5 trillion.

EFA: Education for All

TIP E
Ative seu conhecimento prévio sobre o tema do texto para favorecer o estabelecimento de hipóteses sobre o que será lido.

TIP F
Localize números, abreviações e nomes para identificar informações específicas mais rapidamente.

ANN FOUNDATION. The importance of education. 17 mar. 2020. Disponível em: <http://annfoundation.org/blog/the-importance-of-education/>. Acesso em: 1 jul. 2022.

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 15).

Figura 22 – Questões para o texto Why is Education Important?

12 Choose the items that are mentioned in the text as strong arguments to support the importance of education.

- a. Education can empower women.
- b. Education can eradicate poverty.
- c. Education can overcome superstitions.
- d. Education can help fight some illnesses.
- e. Education can make the world a more peaceful place.
- f. Education can help ensure environmental sustainability.



13 In your notebook, write **T** (True) or **F** (False). Then, correct the false statement(s).

- a. In Mali, women with no education have an average of three children.
- b. In Indonesia, child vaccination rates are 19% when mothers have at least secondary school education.
- c. Pregnant women with higher levels of education are most likely to seek health care and support.
- d. Education allows people to make decisions that serve the needs of the present without putting those of future generations in danger.

14 What do the pronouns in **bold** refer to? Choose the correct item that completes each sentence.

- a. In "while those with no education" (2nd item), **those** refers to
I. "children". II. "women".
- b. In "it facilitates access to treatment" (5th item), **it** refers to
I. "education". II. "HIV".
- c. In "without compromising those of future generations" (6th item), **those** refers to
I. "needs". II. "people".

TIP G

Identifique o(s) elemento(s) a que um pronome (ou expressão iniciada por pronome) se refere para compreender como as ideias se relacionam em um texto.

15 How can we say the following words in **bold** in Portuguese? In each fragment, choose the best translation for the word in **bold**. Go back to the text on page 15 and make inferences.

- a. In "increases a person's earnings", **earnings** means
I. *gastos*. II. *ganhos*.
- b. In "when mothers have at least secondary school education", **at least** means
I. *no máximo*. II. *no mínimo*.
- c. In "to delay and space out pregnancies", **delay** means
I. *adiar*. II. *antecipar*.

TIP H

Busque sempre estabelecer relações entre os textos que você lê para ampliar sua compreensão sobre eles e sobre o mundo.

16 Use your own words to explain what the infographic on page 13 and the text on page 15 have in common.

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 16).

A seção final da unidade (p. 17, Figura 19) introduz o texto digital *Feeling Good About Your Body*, do portal *KidsHealth*, voltado à saúde e autoestima. O conteúdo é sensível e apropriado para adolescentes, mas as atividades propostas (17 a 22) focam exclusivamente em questões linguísticas, como o papel de um marcador discursivo (*if*) para manter a coesão do texto e a presença de prefixos (re-) e sufixos (-thy), bem como questões de ordem formal que dão pistas sobre a organização do texto (títulos e subtítulos condensam a ideia geral; verificar a fonte para saber do que se trata). Ou seja, a verdade do texto já vem nele contida, trata-se de aprender ferramentas para apenas localizá-la e não importa quem escreveu o texto e em que condições; a fonte, na visão do LD, seria um recurso para construir hipóteses a partir do título

do material citado nela: Kids Health, sem importar a orientação argumentativa e as posições ocupadas no que se diz, algo muito questionado por Serrani quando comenta sobre a importância da contextualização dos materiais a serem trabalhados em sala de aula. Os “TIPs” presentes nas margens oferecem sugestões importantes, como ler o texto em voz alta, identificar palavras cognatas e destacar verbos modais, mas, novamente, essas instruções não se convertem em ações discursivas ou interativas. Não há nenhum exercício de escuta, de dramatização ou de produção oral coletiva, o que esvazia a dimensão multimodal e experiencial da linguagem e proporciona pouca ou nenhuma prática das dicas apresentadas. Essa limitação reforça a crítica de Xavier (2019), ao destacar que o trabalho com multiletramentos deve promover experiências significativas com diferentes linguagens, em práticas colaborativas e contextualizadas.

Figura 23 – Texto Feeling Good About Yourself

The image shows a screenshot of the Kids Health website article titled "Feeling Good About Your Body". The article is reviewed by D'Arcy Lyness, PhD, and dated February 2022. The text discusses body changes during puberty and provides tips for feeling good about one's body. Four tips are annotated on the right side of the page:

- TIP I:** Note que os títulos/subtítulos apresentam a ideia geral do texto/parágrafo. (Points to the title "Feeling Good About Your Body")
- TIP J:** Observe os sufixos e/ou prefixos da palavra para ajudá-lo/a a compreender seu significado. (Points to the word "recharge")
- TIP K:** Identifique as relações estabelecidas entre partes do texto por meio do conector que as une. (Points to the connector "if" in the sentence "If you are concerned about your weight, talk to your doctor about healthy eating and ways to be active.")
- TIP L:** Identifique a fonte do texto para favorecer o estabelecimento de hipóteses sobre o que será lido. (Points to the footer information: "LYNESS, D'Arcy. Feeling good about your body. Kids Health. 2022. Disponível em: https://kidshealth.org/en/kids/feel-better-about-body.html. Acesso em: 1 jul. 2022.")

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 17).

Figura 23 – Atividades do texto Feeling Good About Yourself

- 17** Who is the text “Feeling Good About Your Body?” addressed to? Choose **a** or **b**.
- a. Kids.
- b. Parents.
- 18** In your notebook, write **T** (True) or **F** (False). Then, correct the false statement(s).
- a. Puberty happens at the same time for every child.
- b. It is not possible to accelerate puberty.
- c. There is a chance of feeling differently about your body as it changes.
- 19** What examples does the text provide for being active?
- 20** Which fragment contains a word in **bold** with the same meaning of **hurry up** in “Some kids may wish they would hurry up and grow.”? Choose **a** or **b**.
- a. “But there’s no way to **rush** it along.”
- b. “Sleep lets you **recharge** so you can learn and play all day.”
- 21** Focus on **may** and **might** in the following fragment and notice that they express the same idea. What is it? Choose **a** or **b**.
- “They **may** get muscles or curves before other kids do. It **might** feel awkward at first. They **might** feel proud, too.”
- a. To talk about permission.
- b. To talk about the chances of something happening.
- 22.** Choose the correct item that completes each sentence.
- a. In “For some kids, it’s hard to be patient,” **hard** is equivalent in meaning to
I. easy.
II. difficult.
- b. In “Your body needs plenty of sleep to look good and stay healthy”, **plenty of sleep** is equivalent in meaning to
I. a lot of sleep.
II. not much sleep.
- c. In “If you are concerned about your weight, talk to your doctor (...)”, **concerned** is equivalent in meaning to
I. excited.
II. worried.

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 18).

A unidade é visualmente composta de gêneros multimodais, com imagens coloridas, algumas das quais trazem pessoas reais - crianças - em situações de precariedade. Entretanto, não se sabe nada dessas crianças e dos espaços que ocupam nas imagens, assim como não se explora a relação das imagens com as questões debatidas, ou seja, as imagens estão aí para enfeitar. Com isso, pode se dizer que não há um trabalho de apreciação visual.

No que se refere às práticas de escuta, estas aparecem apenas nos momentos de alguma leitura em voz alta dos textos da unidade ou de resposta às perguntas feitas a cada texto proposto, supondo-se que as respostas serão em inglês, claro. Ainda que haja a indicação de recursos audiovisuais complementares, esses materiais não são integrados às propostas pedagógicas da unidade, nem acompanhados de orientações didáticas que favoreçam sua exploração em sala de aula. Nesse sentido, a escuta não é mobilizada como prática de produção de sentidos, mas aparece de forma pontual e desarticulada, o que limita seu potencial formativo no contexto do ensino de língua inglesa.

Na nota de rodapé dedicada ao professor na página 9, aparece a orientação para acessar um vídeo no *YouTube*, intitulado *Why has English developed as a world language?*, do Canal *FutureLearn* (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kg8jS-AMyMo>) onde a Dra. Mariko Kitazawa, da Universidade de Southampton, no Reino Unido, explica sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo. Este vídeo está em inglês e contém um vocabulário acadêmico que alunos de 9º podem ainda não conhecer. Em minha experiência como professora e utilizando este material em aula, a aversão dos estudantes foi imediata. Lembro que ouvi comentários como: “*o que essa mulher tá falando, professora?*” ou “*tira isso daí, professora!*” e também pedidos para que fosse traduzido: “*professora, explica pra gente o que ela tá dizendo!*”. Assim, fui pausando o vídeo, utilizando as imagens e explicando em português a história apresentada no vídeo. Os alunos fizeram diversas perguntas e tiveram certa dificuldade de compreender alguns aspectos e períodos históricos, tais como os fatos dos séculos XII e XVIII.

Já o segundo vídeo sugerido, uma animação intitulada “Como o inglês se desenvolveu?” (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kIzFz9T5rhI>), propõe inicialmente que os estudantes imaginem duas situações distintas a partir das expressões *hearty welcome* e *cordial reception*. A partir delas o vídeo solicita que o espectador visualize quem seriam as pessoas envolvidas, como estariam vestidas, o que estariam bebendo e quais emoções estariam associadas a cada cena. Posteriormente, o vídeo revela que *hearty* e *welcome* são palavras de origem anglo-saxônica, enquanto *cordial* e *reception* derivam do francês, associando essas origens linguísticas a diferentes conotações sociais e de classe.

Assim, no que se refere às práticas de leitura, escuta e apreciação auditivo-visual, a Unidade Zero apresenta um conjunto de textos e materialidades que favorece o trabalho com estratégias de compreensão textual, especialmente por meio da localização de informações, da inferência de sentidos e da relação entre elementos verbais e não verbais. No entanto, a análise indica que essas práticas permanecem predominantemente orientadas para a resolução de atividades pontuais, com pouco aprofundamento da dimensão discursiva, histórica e intercultural dos materiais mobilizados. Por isso, a complementação proposta nesta pesquisa busca ampliar esse eixo por meio de práticas que favoreçam a construção de uma rede textual, visual e auditivo-visual mais articulada, capaz de relacionar a expansão da língua inglesa, os processos coloniais e os repertórios socioculturais dos(as) estudantes.

4.3.4.2 Produção escrita, produção oral, tradução entre línguas ou transposição entre variedades ou discursos de uma mesma língua

As atividades de produção escrita e oral incentivam a reflexão crítica e a expressão significativa dos(as) alunos(as)? Há espaço para a voz do(a) aluno(a)? Há atividades que envolvam tradução entre línguas ou transposição entre variedades, gêneros discursivos e registros? Qual concepção de escrita predomina?

A dimensão da produção escrita e oral, bem como a transposição entre variedades e registros, é essencial para o desenvolvimento da autoria e da criticidade dos estudantes no ensino de línguas. Conforme discutido por Silvana Serrani (2020; 2022), o ensino de línguas deve promover práticas que articulem língua, cultura e discurso, possibilitando que os sujeitos se constituam como produtores de sentidos em diferentes contextos sociais. Tal abordagem implica compreender a linguagem como ação situada, vinculada às condições de produção e às formações discursivas que a atravessam. No entanto, a Unidade Zero do **Way to English for Brazilian Learners** (9º ano) apresenta lacunas importantes nesse aspecto.

As atividades propostas para produção escrita concentram-se em tarefas estruturadas, que envolvem respostas fechadas, responder verdadeiro ou falso no caderno, traduções e preenchimentos, como no texto e nas atividades das Figuras 16 e 17. Essa característica pode ser compreendida pelo fato de se tratar de uma Unidade Zero, cuja função principal parece ser introduzir os(as) estudantes à organização da obra, retomar estratégias de leitura e aprendizagem e preparar o percurso didático das unidades seguintes. Por isso, não se espera, necessariamente, que essa seção desenvolva produções escritas mais longas ou gêneros autorais complexos. Ainda assim, do ponto de vista da MR-D, é importante observar que mesmo uma unidade introdutória poderia abrir espaços pontuais para práticas de autoria, reformulação e produção de sentidos, ainda que em gêneros breves e adequados ao momento inicial do trabalho.

Não se observam exercícios de escrita criativa, composição de textos autorais ou produção coletiva de sentidos. Mesmo quando a unidade sugere o uso de pronomes, *modal verbs* ou expressões linguísticas em contextos sociais relevantes, os alunos não são convidados a explorar diferentes vozes, intenções ou registros discursivos em suas próprias produções. Para Orlandi (2012), a leitura e a escrita fazem parte do processo de produção de sentidos e se constituem como práticas históricas e sociais, nas quais o sujeito deve ser capaz de interpretar, posicionar-se e produzir significações em diferentes condições de produção. Ao não propor

atividades com nessa perspectiva e limitar as possibilidades de resposta dos alunos, o livro limita também as possibilidades de aprendizagem e condiciona o aluno a não pensar por si só e não ver criticamente o que lhe é apresentado.

No que se refere à oralidade, a Unidade Zero apresenta propostas pontuais de interação oral, geralmente vinculadas à discussão de respostas ou à socialização de opiniões após atividades de leitura. Isso ocorre, por exemplo, na atividade inicial da unidade, em que os(as) estudantes são orientados(as) a discutir com os(as) colegas afirmações sobre a língua inglesa e checar suas respostas com o(a) professor(a). Também aparece na seção *Evaluating Websites*, quando, após a leitura do texto *Evaluating Information*, o livro solicita que os(as) estudantes discutam perguntas com os(as) colegas sobre a avaliação de informações em redes sociais.

No entanto, essas práticas de oralidade permanecem pontuais e subordinadas às atividades de leitura e compreensão textual. Elas não se configuram como propostas de produção oral situadas em gêneros discursivos definidos, como diálogos contextualizados, entrevistas, apresentações, dramatizações ou debates, com indicação clara de interlocutores, contexto enunciativo, finalidade comunicativa e situação de circulação. Assim, embora a unidade abra espaços para verbalização de respostas e opiniões, a produção oral não se desenvolve como prática sistemática de autoria, planejamento, reformulação e socialização de sentidos.

Figura 24 – Atividade de discussão oral na seção Evaluating Websites

EVALUATING WEBSITES

ESCREVA AS RESPOSTAS DOS EXERCÍCIOS EM SEU CADERNO.

In today's digital world, all kinds of information are available online. The aim of this section is to help you develop skills to identify credible sources of information on the Internet and to think critically about today's media.

1 Identifying credible information on social media can be challenging. Read the text "Evaluating Information" and learn some items to help you evaluate Internet sources. Then, discuss the following questions with your classmates.

EVALUATING INFORMATION

Home | Evaluating Sources | Evaluating Internet Resources | Evaluating Social Media | Propaganda vs. Misinformation | Peer Review | Types of Articles in Peer-Reviewed Publications | Peer Review FAQs

Accuracy Checklist

Social media can provide "instant" news and can be a great wealth of information, but it is crucial to verify and determine the accuracy of this information. Here are some items to consider that can help determine authenticity:

- Location of the poster - are they in the place they are tweeting or posting about?
- Network - who is in their network and who follows them? Do I know this account?
- Content - Can the information be corroborated from other sources?
- Contextual updates - Do they usually post or tweet on this topic? If so, what did past or updated posts say? Do they fill in more details?
- Age - What is the age of the account in question? Be wary of recently created accounts.
- Reliability - Is the source of information reliable?

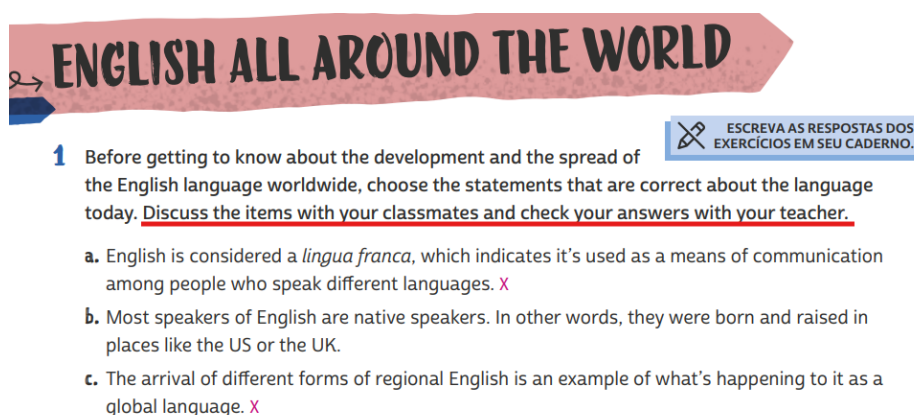
There are many articles about studies on misinformation and disinformation. Here is a good summary from the [Boston Public Library](#) (October 17, 2020), including examples and more ways that you can evaluate information.

(Note: if you need to cite a blog, tweet, or other social media post, look at the [Citing Sources guide](#) or ask your librarian.)

JOHNS HOPKINS SHERIDAN LIBRARIES. Accuracy checklist. 19 Jun. 2021. Disponível em: <https://guides.library.jhu.edu/evaluate/social-media>. Acesso em: 1 jul. 2022.

Além da atividade apresentada na Figura 25, a Unidade Zero também propõe momentos pontuais de interação oral em outros trechos, como na atividade inicial da unidade, em que os(as) estudantes são orientados(as) a discutir com os(as) colegas afirmações sobre a língua inglesa e a checar suas respostas com o(a) professor(a). Também há perguntas nos boxes *Think about it!* que podem ser exploradas oralmente, especialmente aquelas relacionadas à consolidação do inglês como língua franca, aos diferentes usos do idioma em países colonizados e às novas formas de escrita em gêneros digitais, mas seria algo que o professor poderia explorar com alunos, não especificamente uma atividade oral proposta pela Unidade.

Figura 25 – Atividade de discussão oral na seção English Around The World



The image shows a worksheet titled "ENGLISH ALL AROUND THE WORLD" in a red banner. Below the title, there is a numbered instruction: "1 Before getting to know about the development and the spread of the English language worldwide, choose the statements that are correct about the language today. Discuss the items with your classmates and check your answers with your teacher." To the right of this instruction is a blue box with a pencil icon and the text "ESCREVA AS RESPOSTAS DOS EXERCÍCIOS EM SEU CADERNO." Below the instruction, there are three multiple-choice options labeled a, b, and c. Option a is marked with a red 'X', option b is marked with a red 'X', and option c is marked with a red 'X'.

1 Before getting to know about the development and the spread of the English language worldwide, choose the statements that are correct about the language today. Discuss the items with your classmates and check your answers with your teacher.

a. English is considered a *língua franca*, which indicates it's used as a means of communication among people who speak different languages. **X**

b. Most speakers of English are native speakers. In other words, they were born and raised in places like the US or the UK. **X**

c. The arrival of different forms of regional English is an example of what's happening to it as a global language. **X**

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 8).

No entanto, essas propostas aparecem predominantemente como momentos de discussão de respostas, socialização de opiniões ou retomada de informações após a leitura. Não há, na unidade, uma progressão sistemática para práticas de produção oral situadas em gêneros discursivos definidos, com interlocutores, finalidade comunicativa, contexto enunciativo e situação de circulação claramente indicados. Assim, embora a unidade abra espaços pontuais para a fala dos(as) estudantes, a oralidade não se configura como prática autoral mais desenvolvida.

Na proposta multirrede-discursiva de Silvana Serrani (2020), a oralidade é concebida como uma prática de linguagem de natureza discursiva, indissociável das condições sociais, históricas e interacionais em que se realiza. Nesse sentido, a produção oral não se reduz ao exercício de fala descontextualizada ou à simulação de diálogos, mas deve estar ancorada em gêneros discursivos e em situações reais de interlocução, considerando aspectos como a posição dos sujeitos, os objetivos comunicativos e a materialidade sonora da linguagem. Assim, as atividades de oralidade devem articular-se às práticas de escuta, leitura e escrita,

privilegiando a construção de sentidos em contextos significativos e colaborativos, em oposição a abordagens mecânicas ou meramente estruturais do uso da língua, que é o que predomina na unidade analisada.

Também verificou-se que há uma atividade envolvendo a tradução entre o inglês e o português, como mostramos na figura abaixo:

Figura 26 – Atividade de Tradução

15 How can we say the following words in **bold** in Portuguese? In each fragment, choose the best translation for the word in **bold**. Go back to the text on page 15 and make inferences.

- a. In “increases a person’s earnings”, **earnings** means
I. *gastos*. II. *ganhos*.
- b. In “when mothers have at least secondary school education”, **at least** means
I. *no máximo*. II. *no mínimo*.
- c. In “to delay and space out pregnancies”, **delay** means
I. *adiar*. II. *antecipar*.

TIP H

Busque sempre estabelecer relações entre os textos que você lê para ampliar sua compreensão sobre eles e sobre o mundo.

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 16).

Embora o LD indique a possibilidade de se fazerem inferências, a prática fica restrita à tradução de palavras a partir de um contraponto entre antônimos. Regino e Cardoso (2019, p. 103), amparadas em Laviosa (2014), acreditam que os alunos que se encontram em níveis iniciais de estudo da língua

devem começar com traduções realizadas palavra por palavra, ou seja, traduções literais, de forma a aprender o vocabulário ou diferentes aspectos gramaticais da L2. À medida que os alunos fazem essas traduções, devem pontuar as diferenças entre a L1 e a L2, com acompanhamento do professor, quanto ao uso de determinadas expressões e tempos verbais.

É o que se observa na atividade acima, sem a prática contrastiva entre o inglês e o português. No entanto, acreditamos que, assim como nas atividades anteriores em que a produção escrita e oral e a leitura é limitada ao sentido preso ao texto, não desenvolve-se a criatividade do aluno, uma vez que não se exige “o uso de várias habilidades, fazendo com que ele desenvolva seus processos cognitivos ao transportar o texto de uma língua para a outra” (Regino; Cardoso, 2019, p. 100).

Aponta-se, ainda, que a Unidade Zero não propõe de forma sistemática atividades de transposição entre gêneros e registros. Embora os textos mobilizados apresentem potencial para reformulações, por exemplo, transformar informações de um texto informativo em um

comentário crítico, converter dados de um infográfico em uma apresentação oral, elaborar um cartaz a partir de uma discussão ou adaptar uma orientação de verificação de fake news para a realidade da turma, esse tipo de deslocamento não é desenvolvido como prática de produção. As atividades tendem a permanecer no campo da leitura, da identificação de informações e da resposta a perguntas, sem avançar para propostas em que os(as) estudantes reorganizem sentidos em novos gêneros, registros ou situações de circulação.

Essa ausência é significativa porque a transposição entre gêneros e registros poderia favorecer a autoria, a colaboração e a circulação social dos sentidos produzidos em sala de aula. Na perspectiva da MR-D, práticas dessa natureza são importantes porque permitem que os(as) estudantes retomem os textos lidos, interpretem seus sentidos, reformulem-nos e os reinscrevam em outras materialidades discursivas, considerando interlocutores, finalidades e contextos específicos. No caso da Unidade Zero, entretanto, essa possibilidade aparece mais como potencial do material do que como encaminhamento didático efetivamente proposto.

Desse modo, a análise deste constituinte indica que a Unidade Zero oferece algumas oportunidades pontuais de discussão, registro escrito, inferência lexical e passagem entre inglês e português. No entanto, predominam práticas de produção pouco autorais, geralmente subordinadas à comprovação da compreensão textual. Assim, a complementação proposta nesta pesquisa torna-se necessária para ampliar as possibilidades de produção escrita, produção oral, tradução entre línguas e transposição entre gêneros e registros, de modo a favorecer práticas mais situadas, colaborativas e discursivamente significativas.

Ao privilegiar exercícios predominantemente prescritivos e pouco voltados à produção autoral, o material limita as possibilidades de participação ativa dos(as) estudantes como sujeitos discursivos capazes de circular por diferentes esferas sociais. Assim, observa-se uma distância significativa entre a proposta metodológica anunciada e as práticas efetivamente desenvolvidas na Unidade Zero, o que evidencia a necessidade de revisão e complementação didática. A partir dos quatro componentes da análise Multirrede-Discursiva, interculturalidade, língua-discurso, gêneros discursivos e práticas de linguagem, foi possível identificar lacunas que comprometem a formação crítica e situada dos estudantes, especialmente no que se refere à valorização da diversidade linguística, à autoria, ao diálogo intercultural e à circulação significativa dos discursos. É importante destacar também que essas fragilidades não se restringem à unidade analisada nesta pesquisa. Estudos como os de Araújo (2019), Todeschini (2020) e Vieira e Szundy (2022) já citados aqui também identificaram limitações semelhantes em volumes anteriores da mesma coleção, mesmo após sua reeleição nos ciclos do PNLD. Tal

recorrência aponta para uma continuidade preocupante de abordagens tradicionais, mesmo diante das diretrizes curriculares da BNCC que demandam práticas de linguagem mais críticas e inclusivas. Tomlinson e Masuhara (2013) destacam que é fundamental oferecer espaço para produção criativa e autoria dos estudantes, com atividades que permitam o uso autêntico da língua em contextos reais de comunicação.

Diante desse cenário, o Capítulo 5 apresenta uma proposta de complementação da Unidade Zero à luz da abordagem Multirrede-Discursiva (MR-D), com sugestões de práticas pedagógicas que buscam potencializar a criticidade, a autoria e o posicionamento dos(as) estudantes no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

5 COMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE ZERO NUMA VISÃO MULTIRREDE-DISCURSIVA

5.1 A motivação da proposta complementar

A análise da Unidade Zero da coleção **Ways English for Life** (9º ano), com base nos três componentes da abordagem Multirrede-Discursiva (MR-D), evidenciou fragilidades significativas quanto ao tratamento da linguagem como prática social, à valorização da interculturalidade e da autoria dos estudantes, e à mobilização crítica dos gêneros e das mídias. Embora o material didático adote um discurso pedagógico alinhado a princípios contemporâneos, como os multiletramentos e a BNCC (Brasil, 2018), suas práticas ainda reproduzem uma abordagem tradicional e prescritiva do ensino de línguas.

Nesse sentido, a complementação proposta neste capítulo parte da compreensão de que o componente cultural não deve aparecer no ensino de línguas apenas como informação acessória, curiosidade ou ilustração temática. Ao contrário, ele precisa assumir papel estruturante no planejamento pedagógico, articulando-se à língua-discurso e às práticas de linguagem mobilizadas em sala de aula. Conforme Serrani (2010, p. 22), o ensino de línguas deve “estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas, propiciar uma educação voltada à diversidade sociocultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos, além de atribuir ao componente cultural um peso significativo no planejamento de cursos de línguas.” Assim, as atividades propostas buscam ampliar a Unidade Zero para além da identificação factual da expansão do inglês, favorecendo uma leitura crítica das relações entre língua, cultura, colonização, poder e produção de sentidos.

A opção por introduzir a língua inglesa de modo gradual na proposta complementar também se relaciona às condições concretas de ensino-aprendizagem na escola pública brasileira. Embora os estudantes do 9º ano já tenham tido contato formal com a língua inglesa ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, isso não significa, necessariamente, que tenham desenvolvido repertório linguístico suficiente para compreender, com autonomia, textos extensos ou atividades predominantemente conduzidas em inglês. Margato (2006), ao problematizar a baixa efetividade do ensino de inglês na escola pública, retoma Celani para afirmar que gerações de estudantes concluem o Ensino Médio “funcionalmente monolíngues”. Nascimento (2020), por sua vez, observa que, mesmo após anos de escolarização formal, muitos estudantes da escola pública não desenvolvem habilidades básicas em língua inglesa, uma vez que as práticas escolares tendem a pouco mobilizar *speaking, reading, listening e writing*, mantendo-se frequentemente restritas a conteúdos recorrentes, como o verbo *to be*. Mais recentemente, Silva e Camargo (2025) indicam que o ensino de leitura em língua inglesa na Educação Básica pública ainda tende a privilegiar aspectos lexicais e processos ascendentes de leitura, o que pode limitar o desenvolvimento da compreensão global e crítica dos textos.

Considerando esse cenário, a complementação não posterga o trabalho com a língua inglesa, mas cria condições de participação para que os estudantes mobilizem, inicialmente, seus conhecimentos prévios, repertórios culturais, hipóteses interpretativas, imagens, palavras conhecidas e relações entre línguas, antes de avançarem para práticas mais específicas de leitura, escuta, tradução, transposição e produção em inglês. Trata-se, portanto, de uma decisão metodológica situada: o inglês permanece como objeto de ensino, mas sua entrada é organizada de forma progressiva, articulada ao componente intercultural e às práticas de produção de sentidos, em vez de aparecer como barreira inicial à participação discente.

Diante disso e, considerando os limites temporais e metodológicos da presente pesquisa, este capítulo propõe uma complementação pontual da Unidade Zero, com foco específico nas atividades que se articulam ao eixo da dimensão intercultural. Tal escolha se justifica pelo fato de que essa dimensão constitui o objeto central deste estudo, conforme delineado nos objetivos da pesquisa. A proposta de intervenção, portanto, não busca revisar a unidade em sua totalidade, mas oferecer sugestões de aprimoramento didático-discursivo que estejam alinhadas aos princípios da proposta Multirrede-Discursiva (Serrani, 2020; 2023) e que promovam o engajamento crítico dos estudantes em práticas significativas de linguagem, com ênfase na valorização da diversidade cultural, dos repertórios sociolinguísticos e da escuta do outro.

Além disso, busca-se que esta proposta se constitua como uma inspiração, um conjunto de subsídios teórico-práticos para professores de língua inglesa que atuam na Educação Básica e que, muitas vezes, enfrentam o desafio de trabalhar com materiais didáticos como o analisado nesta pesquisa. A estrutura apresentada aqui pretende oferecer um caminho viável de adaptação, com sugestões práticas e fundamentadas, que possam ser aplicadas a outras unidades da coleção ou até mesmo a diferentes livros didáticos adotados nas redes de ensino. Assim, a intervenção proposta assume não apenas um caráter crítico, mas também formativo, oferecendo suporte concreto à atuação docente comprometida com práticas linguísticas mais plurais, interculturais e emancipadoras.

5.2 Fundamentos da proposta complementar

A proposta de complementação da Unidade Zero é orientada pelos princípios da proposta Multirrede-Discursiva (MR-D), conforme discutido nos capítulos iniciais desta dissertação. Como apresentado, a MR-D parte da compreensão de linguagem como prática social, ancorada em perspectivas dialógicas, discursivas e interculturais (Serrani, 2020; 2020b; 2023). Trata-se de uma abordagem que valoriza o sujeito-leitor como produtor ativo de sentidos, situado em contextos históricos, culturais e ideológicos específicos.

Nesta proposta, retoma-se a concepção da MR-D como prática fundamentada, conforme a leitura assumida nesta pesquisa, nas seguintes bases teóricas (1) o discurso, compreendido como lugar de disputa de sentidos e de construção de subjetividades; (2) a rede, como metáfora da multiplicidade de textos, vozes, linguagens e mídias que circulam e se entrecruzam no cotidiano escolar; (3) a mediação, como ação intencional do(a) professor(a) no sentido de curar, reorganizar e ressignificar os materiais didáticos; e (4) a autoria, compreendida como o potencial dos(as) estudantes para produzir criativamente sentidos diante do que ouvem/lêem diante das práticas discursivas de que participam.

Dessa forma, a proposta de intervenção apresentada neste capítulo busca dar resposta aos problemas apontados nas análises e traduzir esses fundamentos em práticas pedagógicas concretas, que possam ser aplicadas ou adaptadas por professores(as) de língua inglesa em sala de aula ou que possam estimulá-los a desenhar caminhos de elaboração e/ou complementação do livro didático. O foco recai sobre a dimensão intercultural, por ser o eixo central da presente pesquisa. As sugestões de complementação foram organizadas de modo a articular: (a) a valorização de saberes e experiências culturais dos estudantes; (b) a

problematização de discursos e representações identitárias; (c) o estímulo à escrita e autoria e (d) a criação de condições para práticas de linguagem mais plurais, significativas e transformadoras.

Essas sugestões de complementação visam não apenas suprir lacunas identificadas na análise da unidade didática, mas também a oferecer caminhos pedagógicos que ajudem o(a) professor(a) a exercer seu papel de mediador(a) crítico(a) na seleção, adaptação e reinvenção de materiais. Nesse sentido, a proposta assume um caráter formativo e colaborativo, contribuindo para que a sala de aula de inglês se constitua como espaço de diálogo intercultural, de reconhecimento da diversidade e de construção coletiva de sentidos. Conforme discutido no Capítulo 2, essa proposta está alinhada às discussões sobre letramentos críticos, pluralidade epistemológica e ressignificação dos discursos didáticos no contexto da formação linguística contemporânea.

5.3 Proposta de oficina Multirrede-Discursiva para a Unidade Zero

A proposta de oficina¹⁰ articula conteúdos das páginas 8, 9 e 10 e Unidade Zero da coleção **Way to English for Life** (9º ano), organizando-os em quatro encontros sequenciais de 50 minutos, respeitando a carga horária semanal típica do Ensino Fundamental. O objetivo é desenvolver, de forma dialógica e situada, uma compreensão mais ampla do papel da linguagem nos processos históricos de colonização, com foco na expansão do inglês como língua global e suas implicações socioculturais.

A proposta surge da experiência docente da pesquisadora com turmas do 9º ano que utilizaram esse material didático. Durante as aulas, observou-se que uma das maiores dificuldades dos estudantes foi compreender os aspectos históricos da colonização inglesa e, sobretudo, como esse processo ainda afeta suas vidas e realidades e, sobretudo, como esse processo ainda afeta suas vidas e realidades. Muitos não sabiam sequer o que significava o termo "colonização", o que evidenciou a necessidade de abordar esse conceito de forma mais estruturada e contextualizada antes de falar da expansão da língua inglesa em si, tópico principal da unidade. Por isso, optou-se por iniciar a oficina a partir da história brasileira, especialmente

¹⁰ Na MR-D, a oficina é concebida como um espaço de planejamento, elaboração e realização de práticas de ensino-aprendizagem de língua-discurso, no qual se articulam conteúdos interculturais, linguístico-discursivos e práticas de compreensão e produção. Serrani (2020) compreende essas práticas de modo amplo, incluindo leitura, escuta, apreciação audiovisual, produção oral e escrita, tradução entre línguas e transposição entre variedades ou discursos de uma mesma língua. A escolha pela oficina, portanto, justifica-se por sua coerência pedagógica com uma abordagem que valoriza a interação, a participação dos/as estudantes e o trabalho com diferentes materialidades discursivas.

do processo de colonização portuguesa no Brasil, para depois estabelecer paralelos com a colonização britânica e a difusão global do inglês. Ao mostrar que, assim como o português foi imposto aos povos originários do Brasil, o inglês também se expandiu por meio de processos coloniais, busca-se ampliar a consciência crítica dos estudantes sobre a relação entre língua, poder e história.

A estrutura da oficina considera os repertórios socioculturais dos(as) estudantes, a escuta ativa de suas experiências e a valorização da autoria, em consonância com a pedagogia crítica de Paulo Freire (1996). Ao incorporar estratégias de gamificação, com base em autores como Kapp (2012) e Sheldon (2012), busca-se também ampliar o engajamento e a participação ativa dos estudantes no processo de construção de sentidos, tornando o conhecimento algo construído em sala e não imposto, bem como levando em conta as idades dos alunos e o déficit de atenção comumente observado em práticas mais tradicionais. A seguir, são descritos os encontros da oficina e o detalhamento do passo a passo de aula correspondente.

5.3.1 Ponto de partida: planejamento pedagógico

A proposta de oficina Multirrede-Discursiva apresentada a seguir tem como ponto de partida uma reorganização didática das páginas iniciais da Unidade Zero da coleção **Ways to English for Life** (9º ano), com ênfase na abordagem crítica da expansão da língua inglesa e suas implicações interculturais e históricas. O planejamento parte do princípio de que o ensino da língua inglesa deve ultrapassar os limites da estrutura normativa e promover uma compreensão mais ampla da linguagem como prática social, situada e ideologicamente marcada.

Cabe esclarecer que, nos três primeiros encontros, a língua inglesa não aparece como eixo predominante das atividades, o que não significa sua ausência do processo de ensino-aprendizagem. Essa escolha decorre, em primeiro lugar, da própria natureza da Unidade Zero, concebida pela coleção como unidade introdutória e preparatória para as atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo (Franco; Tavares, 2022). Além disso, relaciona-se ao recorte desta pesquisa, cujo foco incide sobre o eixo da dimensão intercultural proposto pela BNCC para o ensino de língua inglesa. Por essa razão, a proposta complementar busca construir uma entrada gradual na temática da expansão da língua inglesa, mobilizando inicialmente a problematização intercultural, os conhecimentos prévios dos estudantes e a discussão sobre colonização, poder e circulação global do inglês. Considerando também as condições concretas do ensino de inglês na escola pública e os diferentes repertórios linguísticos dos estudantes, o

inglês é introduzido progressivamente por meio de palavras, imagens, inferências, comparações, repertórios culturais e relações entre línguas, para então ganhar maior centralidade nas práticas de leitura, escuta, tradução, transposição e produção previstas nos encontros seguintes.

Com base nas lacunas observadas na análise pedagógica da unidade, especialmente quanto à superficialidade na abordagem dos processos coloniais e à ausência de pluralidade de vozes, delinearam-se quatro encontros pedagógicos, cada um com duração de 50 minutos, respeitando a carga horária semanal usual do componente curricular de Inglês no Ensino Fundamental II.

Cabe destacar que os materiais indicados nos encontros são apresentados como sugestões, e não como requisitos obrigatórios para a realização da oficina. Essa escolha decorre do reconhecimento das condições materiais diversas das escolas públicas brasileiras, nas quais nem sempre há projetores, acesso estável à internet, equipamentos de áudio ou disponibilidade de cópias impressas. Assim, slides, imagens, vídeos, textos e perguntas motivadoras podem ser adaptados, substituídos ou reorganizados pelo(a) professor(a), de acordo com os recursos disponíveis, o perfil da turma e os desdobramentos das discussões em sala. A proposta, portanto, não pretende prescrever uma sequência rígida de ações, mas oferecer um percurso possível de complementação, teoricamente fundamentado na MR-D e aberto à mediação docente situada.

Nessa mesma direção, recomenda-se que a complementação mobilize, sempre que possível, textos autênticos ou de circulação social real, isto é, materiais produzidos em contextos efetivos de comunicação e não exclusivamente para fins didáticos. Esses textos podem incluir vídeos, mapas, fotografias, reportagens, postagens, entrevistas, cardápios, receitas, relatos, páginas institucionais, músicas, memes ou materiais culturais trazidos pelos próprios estudantes. O uso desses recursos não exclui a mediação docente nem a adaptação linguística necessária, especialmente considerando os diferentes níveis de proficiência da turma. Ao contrário, permite ampliar a rede textual e imagética da unidade, aproximando o trabalho pedagógico de práticas reais de linguagem e dos repertórios culturais dos(as) estudantes.

Importa destacar que a proposta de complementação mantém como objetivo geral da oficina o objetivo pedagógico originalmente previsto para a Unidade Zero: debater a expansão da língua inglesa pelo mundo, em virtude do processo de colonização nas Américas, na África, na Ásia e na Oceania (Franco; Tavares, 2022, p. 8). A manutenção desse objetivo justifica-se por preservar o tema central da unidade analisada e, ao mesmo tempo, permitir seu

aprofundamento a partir do foco principal desta pesquisa: a interculturalidade crítica no ensino de língua inglesa. Assim, a complementação não substitui a proposta temática do livro didático, mas a reorganiza e tensiona, deslocando-a de uma abordagem predominantemente informativa para uma mediação didática mais crítica, situada e sensível às relações entre língua, cultura, colonização, poder e produção de sentidos.

A partir desse objetivo geral, cada encontro foi organizado com objetivos específicos de aprendizagem, elaborados de modo progressivo. Esses objetivos orientam o percurso didático da oficina, partindo da ativação de conhecimentos prévios e da problematização histórica da colonização, passando pela análise crítica do livro didático e pela construção de uma rede multimodal de textos e imagens, até chegar à produção autoral dos(as) estudantes. Com essa organização, busca-se oferecer ao(à) professor(a) não apenas uma sequência de atividades, mas um percurso de planejamento que explicita escolhas pedagógicas, fundamentos teóricos e possibilidades de adaptação.

Embora a proposta esteja organizada em quatro encontros sequenciais, sua aplicação não precisa ocorrer de forma concentrada ou linear. A oficina pode ser desenvolvida ao longo de um bimestre, de um semestre ou mesmo ao longo do ano letivo, conforme o planejamento do(a) professor(a), a carga horária disponível, o perfil da turma e os desdobramentos das discussões em sala. Essa flexibilidade permite que as atividades sejam retomadas, ampliadas e articuladas a outras unidades do livro didático, evitando que a complementação seja compreendida como uma intervenção isolada ou desvinculada do percurso formativo dos(as) estudantes.

Além disso, os temas mobilizados na produção final não precisam se restringir a um único elemento cultural previamente definido. Embora a oficina apresente alguns exemplos, como a feijoada, outros temas podem ser escolhidos pelos(as) próprios(as) estudantes, de acordo com seus repertórios culturais, suas vivências familiares, comunitárias e regionais. Assim, elementos como arroz com pequi, festas locais, práticas religiosas, danças, músicas, modos de falar, comidas, histórias de família, espaços da cidade ou outras manifestações culturais podem ser incorporados à proposta. Essa abertura reforça o princípio da autoria discente e evita que a cultura seja tratada como conteúdo fixo, homogêneo ou previamente selecionado pelo material didático.

Também se recomenda que a oficina trabalhe, sempre que possível, com textos autênticos ou de circulação social real, tais como vídeos curtos, mapas, fotografias, postagens, reportagens, cardápios, relatos, entrevistas, verbetes, memes, músicas, receitas, páginas

institucionais, materiais de divulgação turística ou cultural e produções locais trazidas pelos próprios estudantes. Esses textos podem ser adaptados, mediados ou acompanhados de apoios linguísticos pelo(a) professor(a), especialmente considerando os diferentes níveis de proficiência da turma. O objetivo não é substituir o livro didático, mas ampliar sua rede textual e imagética, aproximando a aprendizagem de práticas reais de linguagem e dos repertórios culturais dos(as) estudantes.

Por fim, a proposta prevê acompanhamento formativo do progresso dos(as) estudantes ao longo da oficina. Esse acompanhamento pode ocorrer por meio da coleta de evidências, como registros de participação nas discussões, respostas orais e escritas, anotações em grupo, escolhas de textos e imagens, produções intermediárias, autoavaliações e versão final da produção autoral. Para apoiar esse processo, o(a) professor(a) pode utilizar uma rubrica simples, com critérios como: participação e escuta ativa; relação entre língua, cultura e identidade; uso crítico dos textos selecionados; colaboração no grupo; criatividade e autoria; e clareza na socialização da produção final. Dessa forma, a avaliação não se limita ao produto final, mas acompanha o percurso de aprendizagem, valorizando os avanços, as escolhas e os sentidos construídos pelos(as) estudantes.

Assim, para cada encontro, são apresentados:

- (a) o tema e nome do encontro com o objetivo geral da oficina ao qual o encontro se vincula;
- (b) os objetivos específicos de aprendizagem¹¹ do encontro;
- (c) sugestões de materiais e recursos didáticos, adaptáveis às condições da escola e ao perfil da turma;
- (d) a justificativa da escolha e do uso pedagógico desses materiais, com base na MR-D e em outros referenciais teóricos mobilizados nesta pesquisa;
- (e) possibilidades de encaminhamento didático;
- (f) os componentes e constituintes da MR-D articulados ao encontro, respeitando a nomenclatura proposta por Serrani (2020);
- (g) evidências de aprendizagem de cada encontro, visando ajudar o professor no processo de avaliação da oficina, participação e envolvimento dos alunos.

O foco central da oficina é o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica, sem abandonar o objetivo geral originalmente estabelecido pela própria unidade. Em

¹¹ Apesar de haver um objetivo geral da Oficina, cada encontro possui seus próprios objetivos de aprendizagem, visto que cada encontro trabalhará componentes diversos da MR-D e entre si, colaboram para o objetivo geral da Oficina, criando assim um ciclo.

todas as etapas, prioriza-se o protagonismo dos(as) estudantes, a valorização de seus repertórios culturais e o engajamento com práticas discursivas plurais, responsivas e historicamente situadas. Quanto à operacionalidade da proposta, destaca-se que a oficina não precisa ser realizada de forma concentrada nem entendida como atividade a ser repetida semanalmente. Considerando a carga horária reduzida do componente curricular de inglês, o calendário escolar, os recursos disponíveis e as condições concretas de trabalho docente, oficinas como esta podem ser desenvolvidas de forma bimestral, semestral ou em momentos específicos do ano letivo. Assim, a complementação multirrede-discursiva deve ser compreendida como uma intervenção planejada, flexível e pedagogicamente exequível, a ser mobilizada pelo(a) professor(a) conforme as necessidades da turma e as possibilidades da escola.

5.4 Detalhamento da Oficina

A seguir, são apresentados os quatro encontros que compõem a oficina Multirrede-Discursiva proposta para a complementação da Unidade Zero. Essa organização não pretende prescrever um roteiro fechado de aula, nem pressupõe que os encontros sejam realizados necessariamente em sequência imediata. Ao contrário, trata-se de um instrumento flexível de planejamento, que pode ser adaptado às condições concretas da turma, da escola, do tempo disponível e dos temas culturais escolhidos pelos(as) estudantes.

Quadro 7 – ENCONTRO 01 – Que mistério é esse?

Que mistério é esse?
Tema: Colonização, expansão territorial e imposição linguística. Objetivo da Oficina: Debater a expansão da língua inglesa pelo mundo, em virtude do processo de colonização nas Américas, na África, na Ásia e na Oceania. Objetivos de aprendizagem: • Compreender o conceito de colonização a partir da história do Brasil. • Estabelecer conexões entre colonização e imposição linguística. • Valorizar os repertórios culturais e históricos dos(as) estudantes. • Desenvolver habilidades de escuta, investigação e cooperação entre pares.

Tempo estimado de aula: 50min à 1h40min de aula.¹²

Componente(s) MR-D mobilizado(s): Este encontro mobiliza predominantemente o componente intercultural multirrede-discursivo, especialmente os eixos a) territórios, espaços e momentos histórico-culturais e b) pessoa, grupos sociais e discursos, uma vez que propõe a contextualização histórica da colonização portuguesa no Brasil e a identificação dos grupos sociais envolvidos nesse processo. Também aciona o componente das práticas de linguagem, por meio de práticas de compreensão audiovisual, escuta, produção oral em língua materna e interação coletiva, em consonância com a proposta de Serrani, segundo a qual os conteúdos culturais e discursivos devem ser articulados em práticas significativas de linguagem.

Sugestão de materiais e recursos:

- Cartaz ou *slide*, se houver recursos disponíveis, organizado pelo(a) professor(a) com perguntas motivadoras e imagens relacionadas à colonização, ao território, à língua e à cultura;
- Vídeo: "Brasil Colônia: A História Resumida" – disponível no YouTube:
<https://www.youtube.com/watch?v=p6IxQbme1pI>;
- Quadro branco, pincéis ou cartolina e canetões;
- Fichas com temas para a divisão dos grupos, caso a atividade de pesquisa seja proposta como encaminhamento para casa.

Fundamentação pedagógica dos materiais e recursos: A sugestão de uso de cartaz ou slide tem como finalidade apoiar a ativação de conhecimentos prévios dos(as) estudantes e favorecer a aproximação inicial com o tema do encontro por meio de linguagens verbais e visuais. A escolha por indicar esses recursos como possibilidades, e não como materiais previamente definidos, busca preservar a autonomia do(a) professor(a), que poderá selecionar imagens, mapas, manchetes ou perguntas de acordo com o perfil da turma, os recursos disponíveis na escola e os desdobramentos pretendidos para a discussão.

A escolha do vídeo como recurso didático fundamenta-se na perspectiva da MR-D, que

¹² A previsão de 1h40min considera a organização da carga horária de Língua Inglesa vivenciada pela pesquisadora na rede pública de ensino estadual de Goiás, contexto em que a disciplina era ofertada em dois horários semanais de 50 minutos, geralmente organizados de forma geminada. Desse modo, a oficina foi pensada para poder ser desenvolvida tanto em uma aula simples de 50 minutos quanto em dois horários consecutivos, conforme a organização da escola. Em outras redes ou instituições, essa duração pode ser ajustada de acordo com a carga horária disponível e o calendário escolar.

valoriza a circulação de diferentes linguagens e suportes na construção dos sentidos. Ao integrar linguagem verbal, visual e sonora, o vídeo permite que os estudantes tenham acesso a uma contextualização inicial sobre o processo colonial brasileiro, favorecendo a compreensão de que a língua não se expande de forma neutra, mas em meio a relações históricas, sociais e políticas.

Além disso, o material possibilita problematizar a colonização como processo marcado por dominação, resistência, apagamento de vozes e imposição cultural. Essa abordagem dialoga com o componente intercultural da MR-D, pois situa os enunciados e acontecimentos em territórios, tempos históricos e relações sociais específicas. Dessa forma, a aula prepara os(as) estudantes para compreender, nos encontros seguintes, que a expansão da língua inglesa também se relaciona a processos coloniais e à constituição de hierarquias linguísticas e culturais.

Práticas de linguagem mobilizadas: Neste encontro, são mobilizadas práticas de compreensão audiovisual, por meio da exibição do vídeo; escuta ativa, durante as falas dos colegas e mediações docentes; produção oral em língua materna, nas respostas às perguntas mobilizadoras e na discussão coletiva; e práticas iniciais de leitura crítica, ao questionar a naturalização da colonização e de seus efeitos sobre línguas e culturas.

Sugestão de procedimentos da aula: O encontro pode começar com a ativação dos conhecimentos prévios¹³ dos(as) estudantes sobre colonização, língua e história. Para isso, propõe-se que o professor apresente perguntas como:

O que é colonização?

Quem vivia no Brasil antes da chegada dos portugueses?

De onde vem a língua portuguesa falada no Brasil?

Por que falamos português e não apenas línguas indígenas?

O que acontece com a cultura e a língua de um povo quando outro povo passa a dominá-lo?

¹³ A ativação de conhecimentos prévios é aqui compreendida como uma estratégia de pré-leitura e de preparação para a compreensão, especialmente relevante no ensino de língua inglesa, pois permite que os estudantes mobilizem repertórios linguísticos, culturais, históricos e sociais já construídos para atribuir sentido aos textos, imagens e discussões propostas. Estudos sobre leitura em língua adicional indicam que atividades de pré-leitura podem favorecer a compreensão textual, a participação discente e a construção de sentidos em sala de aula (Taglieber, 1988; Cunha; Guimarães, 2006; Porfírio, 2014). No contexto desta oficina, essa estratégia também se articula à MR-D, uma vez que parte dos repertórios dos estudantes e os coloca em diálogo com novos enunciados, discursos e materialidades.

As respostas devem ser registradas no quadro ou em cartazes, de modo a valorizar os repertórios dos estudantes e tornar visíveis suas hipóteses iniciais. Em seguida, propõe-se a exibição do vídeo *Brasil Colônia: A História Resumida*. Durante a exibição, o professor pode realizar pausas estratégicas para orientar a compreensão e provocar reflexões, por meio de questões como:

Que grupos aparecem nessa narrativa histórica?

Que grupos foram explorados ou silenciados?

Quais interesses econômicos estavam envolvidos na colonização?

Como a língua portuguesa passou a ocupar um lugar dominante no Brasil?

Que conflitos sociais e culturais surgiram desse processo?

O papel do professor aqui é o de guiar o debate e mediar a relação dos alunos com o material apreciado, em que podem surgir conflitos, mal-entendidos e contradições relativos a identidades e posicionamentos sobre o tema em foco (Serrani, 2010). Com esta atividade, envolvendo práticas de apreciação auditivo-visual, compreensão auditiva e produção oral, dá-se espaço para a voz dos alunos, para leituras outras, em lugar de apresentar a verdade como única e transparente (Grigoletto, 1999). Por outro lado, permite mostrar a sala de aula como um espaço questionador “das crenças e dos arranjos sociais dominantes”, como afirma Silva (2020) com base nas ideias de Giroux sobre currículo e escola.

Após o vídeo, pode-se realizar uma **conversa coletiva** para sistematizar as ideias principais. Nesse momento, o professor pode enfatizar que a colonização não foi apenas ocupação territorial, mas também um processo de imposição cultural, linguística, religiosa e econômica. Também seria importante explicitar que houve resistências indígenas e africanas, evitando apresentar os grupos colonizados apenas como vítimas passivas. Este espaço permitirá conhecer as visões dos alunos a respeito do estudado,

Atividade de extensão – Missão: “Detetives da História”

Ao final da aula, a turma pode ser organizada em cinco grupos. Cada grupo receberá a tarefa de investigar um aspecto específico do processo de colonização do Brasil, com o objetivo de construir uma pequena apresentação oral, em cartaz ou em *slides*, a ser compartilhada no início do encontro seguinte.

Essa atividade promove autoria discente, cooperação e produção de sentidos em rede, uma

vez que os(as) estudantes deixam de ocupar apenas o lugar de receptores de informação e passam a atuar como sujeitos investigadores. Em termos da MR-D, a proposta articula o componente intercultural ao componente das práticas de linguagem, pois envolve pesquisa, seleção de informações, produção oral e organização discursiva dos conhecimentos.

Sugestão de roteiro para os grupos:

Grupo 1 – Povos originários antes de 1500: Quem vivia no território hoje chamado Brasil antes da chegada dos portugueses? Como eram suas culturas, línguas, formas de organização social e modos de vida?

Grupo 2 – A chegada dos portugueses: O que os portugueses buscavam? Como se deu o contato inicial com os povos originários? Que interesses econômicos estavam envolvidos?

Grupo 3 – Resistência indígena: Quais formas de violência atingiram os povos indígenas? Como eles resistiram à colonização?

Grupo 4 – Escravidão e população africana: Como ocorreu o processo de escravização de africanos? Que contribuições culturais, linguísticas, religiosas, culinárias, musicais e sociais os povos africanos trouxeram para a formação do Brasil?

Grupo 5 – Legados sociais da colonização: Quais marcas da colonização ainda podem ser percebidas hoje na língua, na cultura, nas desigualdades sociais, no racismo, na distribuição de terras e na valorização ou desvalorização de determinados saberes?

No início do Encontro 02, cada grupo poderá ter até cinco minutos para socializar suas descobertas, considerando o tempo disponível, o número de grupos e os desdobramentos da discussão.

Encaminhamentos para o próximo encontro: Como fechamento do Encontro 01, sugere-se que o professor estabeleça um elo com o encontro seguinte por meio de uma pergunta provocadora, que antecipe a discussão sobre a expansão da língua inglesa em relação aos processos coloniais. A pergunta pode ser:

“Se a língua portuguesa chegou ao Brasil em meio a um processo de colonização, será que a língua inglesa também se espalhou pelo mundo de forma parecida? Vejo vocês na próxima

aula!”

Evidência(s) de aprendizagem e avaliação formativa: a aprendizagem pode ser acompanhada por meio da participação dos(as) estudantes nas discussões iniciais, dos registros coletivos construídos no quadro ou em cartolina e das respostas orais ou escritas às perguntas motivadoras sobre colonização, território, língua e cultura. Como evidência, o(a) professor(a) pode observar se os(as) estudantes conseguem relacionar o conceito de colonização à história do Brasil e identificar, ainda que inicialmente, a relação entre imposição territorial, apagamento cultural e imposição linguística.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 8 – ENCONTRO 02 – A verdade revelada...

A verdade revelada...

Tema: A expansão da língua inglesa e suas relações com colonialismo, poder e globalização.

Objetivo da Oficina: Debater a expansão da língua inglesa pelo mundo, em virtude do processo de colonização nas Américas, na África, na Ásia e na Oceania.

Objetivos de aprendizagem:

- Reconhecer a relação entre colonização e globalização do inglês.
- Estabelecer paralelos entre os processos coloniais português e britânico.
- Analisar criticamente materiais didáticos e midiáticos sobre história e língua.
- Produzir reflexões coletivas sobre o papel social da linguagem.

Tempo estimado de aula: 50min à 1h40min de aula.

Componente(s) MR-D mobilizado(s): Este encontro mobiliza o componente intercultural, com ênfase nos eixos processos históricos e relações de poder e circulação de discursos em diferentes territórios, ao estabelecer paralelos entre a colonização portuguesa e a britânica. Articula-se também ao componente língua-discurso, ao analisar como a língua inglesa se constituiu historicamente como língua global, evidenciando que sua expansão está

relacionada a processos de dominação e não apenas à comunicação neutra. Além disso, mobiliza o componente das práticas de linguagem, por meio de práticas de leitura, compreensão audiovisual e produção oral.

Sugestão de materiais e recursos:

- Texto expositivo-didático multimodal *English Has Many Histories*, elaborado pela pesquisadora como sugestão de material complementar e disponibilizado no Apêndice A, podendo ser adaptado ou substituído pelo professor conforme o contexto da turma;
- Vídeo: trailer do filme *12 Anos de Escravidão* (legendado em português) disponível em https://www.youtube.com/watch?v=xSL_sCHDsHc&t=19s;
- Quadro branco ou projetor multimídia;
- Ficha comparativa (para atividade em dupla).

Fundamentação pedagógica dos materiais e recursos: A escolha do texto expositivo-didático multimodal *English Has Many Histories*, justifica-se pela dificuldade de localizar, em materiais disponíveis online, textos breves, acessíveis ao nível linguístico de estudantes do 9º ano e, ao mesmo tempo, alinhados a uma perspectiva intercultural crítica sobre a história e a expansão da língua inglesa. Muitos materiais encontrados tendem a apresentar essa história de forma linear, eurocentrada ou celebratória, enfatizando reis, escritores, dicionários, invasões europeias e expansão imperial, sem problematizar suficientemente as vozes indígenas, africanas, diaspóricas e crioulas que também participaram da constituição histórica da língua.

A elaboração de um material autoral dialoga com Tomlinson (2011), para quem os materiais de ensino de línguas não se restringem ao livro didático, podendo incluir textos, imagens, vídeos, tarefas e outros recursos criados ou adaptados para favorecer a aprendizagem.

Também se articula a McGrath (2002), ao compreender que a avaliação, adaptação e complementação de materiais constituem parte do trabalho docente, especialmente quando os recursos disponíveis não respondem plenamente aos objetivos pedagógicos, às necessidades dos estudantes ou ao contexto de ensino. Assim, o texto é apresentado como sugestão de recurso complementar, podendo ser utilizado, adaptado ou substituído pelo professor, desde que se preserve o princípio central da proposta: oferecer aos estudantes uma narrativa que não silencie as múltiplas vozes envolvidas na história da língua inglesa.

Do ponto de vista intercultural crítico, a opção por um texto que apresenta o inglês como língua marcada por contatos, deslocamentos, colonização, escravidão, resistência e criação cultural aproxima-se da pedagogia intercultural crítica defendida por Siqueira (2014). Ao discutir o inglês como língua internacional, o autor problematiza sua associação exclusiva a países hegemônicos e defende uma pedagogia capaz de reconhecer a diversidade cultural, linguística e identitária que atravessa seus usos contemporâneos. Desse modo, o texto busca deslocar a ideia de inglês como propriedade de determinados povos ou territórios, apresentando-o como língua constituída por muitas histórias e disputas.

Por fim, por se tratar de um material multimodal, composto por texto verbal e imagem de apoio, sua organização também se fundamenta em Kress (2010), que compreende a produção de sentidos como resultado da articulação entre diferentes modos semióticos, como escrita, imagem, *layout* e organização visual. A imagem gerada com auxílio de inteligência artificial não é tomada como fonte histórica ou teórica, mas como apoio visual para favorecer a compreensão leitora, mobilizar hipóteses e ampliar as possibilidades de leitura multimodal em sala de aula.

A escolha do trecho do filme *12 anos de escravidão* justifica-se por sua potência histórica, pedagógica e discursiva para problematizar a escravidão em territórios de língua inglesa. Embora vinculado ao cinema estadunidense, o filme não é mobilizado para reforçar a centralidade cultural dos Estados Unidos, mas para ampliar a discussão sobre escravidão, colonização e violência racial para além do contexto brasileiro. Schwarcz e Machado (2014) argumentam que o público brasileiro também deve se reconhecer nas cenas da obra, uma vez que a escravidão no Brasil foi igualmente marcada por sequestros, castigos, desumanização e violência contra pessoas negras escravizadas.

Do ponto de vista pedagógico, Souza e Schenato (2018) discutem o uso de filmes de Hollywood como documentos históricos no ensino de História e incluem *12 anos de escravidão* entre as obras que possibilitam problematizar questões étnico-raciais, discriminações e injustiças sociais. Além disso, Li (2014) compreende o filme como uma *neo-slave narrative*, isto é, uma narrativa contemporânea que retoma relatos de pessoas escravizadas e articula memória, história, representação e crítica racial. Assim, o trecho não é tomado como reprodução transparente do passado, mas como materialidade discursiva a ser mediada criticamente, em diálogo com a história brasileira, com a expansão colonial da língua

inglesa e com a proposta intercultural crítica da oficina. Além disso, a mediação pedagógica desses materiais pode favorecer a construção de uma consciência intercultural crítica, na medida em que as atividades propostas problematizam a expansão da língua inglesa como processo atravessado por relações de poder, violência, resistência e disputas de memória. Nesse sentido, a língua deixa de ser apresentada como instrumento neutro de comunicação e passa a ser compreendida como prática social historicamente situada, vinculada a processos de colonização, racialização e produção de desigualdades (Walsh, 2010).

Práticas de linguagem mobilizadas: Neste encontro, são mobilizadas práticas de apreciação auditivo-visual e compreensão auditiva por meio da exibição do *trailer* do filme, que permite aos(às) estudantes acessar representações visuais e narrativas sobre a escravidão e seus efeitos históricos; leitura orientada, a partir do texto sobre a história da língua inglesa, mediada pelo(a) professor(a) com pausas para problematização; produção oral em língua materna, nas discussões coletivas e nas apresentações dos grupos; e práticas de leitura crítica, ao estabelecer relações entre colonização, escravidão e expansão linguística, questionando a ideia de neutralidade da língua inglesa e analisando os discursos que a constituem como língua global.

Sugestão de procedimentos da aula: O encontro inicia-se com a **retomada do Encontro 01**, a partir das apresentações dos grupos sobre os diferentes aspectos da colonização no Brasil. Cada grupo dispõe de aproximadamente 5 minutos para socializar suas descobertas, enquanto o(a) professor(a) organiza no quadro palavras-chave mencionadas pelos(as) estudantes. É provável que eles usem expressões como “exploração”, “escravidão”, “resistência”, “território” e “língua”. Fazer o registro dessas palavras no quadro pode contribuir para consolidar os conhecimentos construídos e preparar o deslocamento temático da aula.

Também é possível utilizar as expressões citadas pelos alunos para fazer uma conexão com a língua inglesa. Por exemplo, algumas palavras podem ser cognatas. Aqui, surge uma possibilidade de trabalho/esclarecimento com essa classe de palavras.

Em seguida, propõe-se uma **atividade de transição**, com a exibição do *trailer* do filme 12

Years a Slave.¹⁴ Antes da exibição, o professor contextualiza brevemente o período histórico retratado, destacando que a escravidão foi um fenômeno presente em diferentes processos coloniais, inclusive no contexto do Império Britânico. Solicita-se que os(as) estudantes observem aspectos como: relações de poder, condições de vida dos sujeitos representados e possíveis conexões com o que foi discutido sobre o Brasil.

Após a exibição, pode-se realizar uma **discussão guiada**, com perguntas que estimulem a leitura crítica do material audiovisual, tais como:

O que vocês sentiram ao ver esse vídeo?

Quem são os sujeitos representados e em que condições aparecem?

Que conexões podemos estabelecer entre escravidão e colonização?

*Quais semelhanças e diferenças podemos identificar em relação ao caso brasileiro?*¹⁵

Por que essas histórias são importantes para entender o mundo atual?

Nesse momento, o(a) professor(a) atua como mediador(a), incentivando a participação dos(as) estudantes e promovendo a construção coletiva de sentidos, com foco na relação entre linguagem, história e poder. Também trata-se de uma prática que permite leituras outras possíveis, diferente do proposto na Unidade Zero, em que as leituras se resumiam a identificar respostas a perguntas em textos e enlaçar colunas.

Na sequência, propõe-se a leitura orientada do texto expositivo-didático multimodal *English Has Many Histories*, elaborado pela pesquisadora como sugestão de material complementar e disponibilizado no Apêndice A. O texto pode ser utilizado pelo professor, adaptado conforme o nível linguístico da turma ou substituído por outro material que contemple o princípio central da proposta: apresentar a história e a expansão da língua inglesa a partir de múltiplas vozes, incluindo sujeitos e grupos frequentemente silenciados nas narrativas

¹⁴ *12 Years a Slave* (12 anos de escravidão) é um filme dirigido por Steve McQueen, lançado em 2013, baseado na narrativa autobiográfica de Solomon Northup, homem negro livre sequestrado e escravizado nos Estados Unidos no século XIX. A obra venceu o Oscar de Melhor Filme em 2014. Para aprofundamento sobre sua relação com a escravidão no Brasil, seu uso pedagógico no ensino de História e sua compreensão como *neo-slave narrative*, ver Schwarcz e Machado (2014), Souza e Schenato (2018) e Li (2014).

¹⁵ A aproximação entre o trecho fílmico e o caso brasileiro busca estabelecer uma ponte entre o conteúdo trabalhado e os repertórios históricos, culturais e sociais dos estudantes. Essa opção dialoga com Freire (1987), ao compreender a aprendizagem como processo de problematização da realidade, e com Ladson-Billings (1995), cuja pedagogia culturalmente relevante defende práticas que valorizem os repertórios culturais dos estudantes e desenvolvam consciência crítica sobre desigualdades sociais e raciais. Também se aproxima da noção de *funds of knowledge* de Moll et al. (1992), segundo a qual os conhecimentos familiares, comunitários e culturais dos estudantes devem ser reconhecidos como recursos legítimos para a aprendizagem. No contexto brasileiro, essa discussão ainda se articula às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, previstas pela Lei nº 11.645/2008, que alterou a Lei nº 10.639/2003 ao incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

tradicionais sobre a língua. A leitura pode ser feita de forma compartilhada (em voz alta ou silenciosa), com pausas estratégicas¹⁶ para explicações e problematizações. O professor pode destacar trechos que mencionem a expansão do inglês e perguntar:

Como o texto explica a expansão da língua inglesa?

O texto menciona a colonização? De que forma?

Que povos, sujeitos ou grupos aparecem nessa narrativa sobre a língua inglesa?

Que vozes o texto procura incluir que, muitas vezes, ficam silenciadas em livros didáticos ou narrativas tradicionais?

A língua inglesa aparece como algo neutro ou ligada a processos históricos?

Que relação podemos estabelecer entre língua, colonização, escravidão, resistência e criação cultural?

Essas perguntas buscam orientar uma leitura crítica do texto, não apenas para localizar informações, mas para compreender como a língua inglesa é apresentada como fenômeno histórico, social e político. Desse modo, o texto funciona como apoio para ampliar a discussão iniciada com o trecho filmico e preparar os estudantes para a análise da Unidade Zero no encontro seguinte. Em seguida, propõe-se uma **atividade comparativa em duplas**, na qual os estudantes preenchem uma tabela relacionando a colonização portuguesa e a britânica. A tabela pode conter categorias como:

- Objetivos da colonização
- Relação com os povos originários
- Uso/imposição de línguas
- Impactos culturais e sociais
- Legados históricos

Durante essa atividade, o professor pode circular pela sala, orientando as duplas, esclarecendo dúvidas e incentivando conexões entre os conteúdos, ou seja, o professor age como um mediador e não como detentor do saber. Para o fechamento da aula, realiza-se uma roda de

¹⁶ O uso de pausas e momentos de silêncio durante a atividade de leitura constitui uma estratégia de mediação importante, pois permite que os/as estudantes tenham tempo para processar o texto, organizar suas interpretações e formular respostas mais elaboradas. Em estudos sobre compreensão leitora, Gambrell (1983) observa que perguntas inferenciais podem tornar-se pouco produtivas quando os/as alunos/as não dispõem de tempo suficiente para refletir e relacionar informações antes de responder. De modo semelhante, Rowe (1986) e Stahl (1994) defendem que o tempo de espera ou *think-time* favorece respostas mais qualificadas e amplia a participação discente nas interações em sala.

conversa em que algumas duplas compartilham suas respostas. O professor pode retomar a questão central da unidade, problematizando com uma pergunta como esta:

“Se a língua inglesa se expandiu por meio de acontecimentos históricos como os que discutimos, por que ela é frequentemente apresentada ou tratada como uma língua neutra e universal?”

Encaminhamentos para o próximo encontro: A aula pode ser finalizada com a antecipação do próximo encontro, convidando os(as) estudantes a olharem para o livro didático de forma crítica. Uma pergunta para gerar essa antecipação nos estudantes, pode ser:

“No próximo encontro, vamos analisar textos do nosso livro didático sobre o assunto. Depois de tudo o que discutimos, será que o livro mostra essa história de forma completa? Vamos descobrir!”

Evidência(s) de aprendizagem e avaliação formativa: a aprendizagem pode ser acompanhada pela participação dos(as) estudantes na leitura crítica das atividades da Unidade Zero e pelos registros produzidos individualmente ou em grupo durante a análise do livro didático. Como evidência, o(a) professor(a) pode observar se os(as) estudantes conseguem identificar informações apresentadas pelo material, reconhecer ausências ou silenciamentos e formular perguntas críticas sobre a forma como a expansão da língua inglesa, o colonialismo e os sujeitos envolvidos nesse processo são representados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9 – ENCONTRO 03 - O inglês é de todo mundo

O inglês é de todo mundo
Tema: Inglês como língua franca: vozes, sotaques e pertencimentos. Objetivo da Oficina: Debater a expansão da língua inglesa pelo mundo, em virtude do processo de colonização nas Américas, na África, na Ásia e na Oceania. Objetivos de aprendizagem: ● Compreender, de forma introdutória, o conceito de inglês como língua franca, e como a língua inglesa é utilizada por sujeitos de diferentes países, culturas e línguas maternas. ● Identificar a presença de sotaques e formas de pronúncia diversas em inglês. ● Refletir sobre erro, dificuldade de pronúncia e julgamento linguístico como parte das experiências de aprendizagem e uso da língua inglesa. Tempo estimado de aula: 50min à 1h40min de aula. Componente(s) MR-D mobilizado(s): Este encontro mobiliza de forma central o componente de língua-discurso, ao propor a reflexão sobre diferentes modos de falar inglês, problematizando a ideia de uma única pronúncia legítima associada a países hegemônicos ou ao falante nativo. Articula-se também ao componente intercultural, ao discutir a circulação da língua inglesa em contextos não hegemônicos e ao reconhecer que os usos da língua são atravessados por identidades, histórias, pertencimentos e relações de poder. Além disso, mobiliza o componente das práticas de linguagem, por meio de atividades de escuta, apreciação auditivo-visual, discussão oral e produção de sentidos em torno do vídeo selecionado, compreendidas como práticas sociais situadas (Serrani, 2022).
Sugestão de materiais e recursos: ● Vídeo curto que apresente uma situação real de uso da língua inglesa por falante de contexto não hegemônico, preferencialmente permitindo discutir sotaque, inteligibilidade, erro, hesitação e julgamento linguístico. Como sugestão, pode-se

utilizar o vídeo¹⁷ *South African Parliament erupts in laughter as Minister Majodina struggles to say 'conscientiously'*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1XIU7YoHWfY>

- Computador, projetor, caixas de som ou aparelho celular, conforme os recursos disponíveis na escola;
- Quadro branco, pincéis ou cartolina e canetões;
- Mapa-múndi impresso ou projetado, caso possível, para localização da África do Sul e discussão sobre a circulação global da língua inglesa;
- Roteiro de observação auditivo-visual com perguntas sobre sotaque, erro, compreensão, julgamento linguístico e pertencimento.

Fundamentação pedagógica dos materiais e recursos: A escolha de um vídeo curto como cena-problema fundamenta-se na possibilidade de aproximar os estudantes de uma situação real de uso público da língua inglesa, deslocando a aula de uma abordagem centrada apenas em regras, vocabulário ou modelos idealizados de pronúncia para uma reflexão sobre os sentidos sociais atribuídos aos diferentes modos de falar inglês. O vídeo sugerido registra uma cerimônia oficial na África do Sul, país multilíngue em que o inglês possui estatuto oficial ao lado de outras línguas reconhecidas constitucionalmente. Assim, sua utilização não pretende apresentar a África do Sul como um espaço em que o inglês seja simplesmente “língua estrangeira”, mas como um contexto sociolinguístico plural, atravessado por colonialidade, oficialidade linguística, repertórios multilíngues e diferentes formas de pertencimento.

Nessa perspectiva, o vídeo permite discutir o inglês como língua de circulação ampliada, apropriada por falantes com diferentes histórias, sotaques, identidades e repertórios linguísticos. Tal compreensão dialoga com os estudos sobre a expansão mundial do inglês e seus usos plurais em diferentes contextos socioculturais (Kachru, 1985), bem como com a concepção de inglês como língua franca, entendida como meio de comunicação entre sujeitos que não compartilham necessariamente a mesma língua materna ou os mesmos

¹⁷ O vídeo sugerido registra um momento da cerimônia de posse de ministros do Governo de Unidade Nacional da África do Sul, em julho de 2024, no qual Pemmy Majodina, nomeada Ministra da Água e Saneamento, teve dificuldade ao pronunciar a palavra *conscientiously* durante o juramento oficial, o que provocou risos entre os presentes. A África do Sul é compreendida aqui como um país multilíngue e pós-colonial, no qual o inglês possui estatuto oficial, mas convive com outras línguas e repertórios sociolinguísticos. Nesta proposta, o vídeo não é utilizado para ridicularizar a falante, mas como cena-problema para discutir a circulação plural do inglês, a diversidade de sotaques, a inteligibilidade, o medo de errar e o julgamento linguístico.

pertencimentos culturais (Seidlhofer, 2011). Desse modo, o recurso contribui para problematizar a centralidade de modelos normativos de língua e para reconhecer a legitimidade de usos plurais do inglês em contextos locais e globais.

Ao deslocar o foco da imitação de uma pronúncia considerada padrão para questões de inteligibilidade, participação e legitimidade, o vídeo favorece uma compreensão mais crítica das práticas orais em língua inglesa. A dificuldade de pronúncia observada na cena não deve ser tratada como motivo de ridicularização da falante, mas como ponto de partida para discutir o medo de errar, o julgamento linguístico e a crença de que apenas determinadas formas de falar inglês seriam corretas ou aceitáveis. Essa problematização dialoga com Jenkins (2000; 2007), para quem, nas interações em inglês como língua franca, a inteligibilidade e a negociação de sentidos devem ser priorizadas em relação à reprodução de modelos nativos idealizados.

Pedagogicamente, o vídeo possibilita práticas de escuta, observação auditivo-visual e discussão oral, permitindo que os estudantes reflitam sobre suas próprias experiências com o inglês, especialmente em relação ao sotaque, à vergonha de falar e à insegurança diante do erro. Dessa forma, o material não atua apenas como suporte linguístico, mas como recurso discursivo e intercultural, capaz de mobilizar reflexões sobre identidade, poder, colonialidade e pertencimento. Ao compreender a língua inglesa como prática social situada, atravessada por relações históricas e políticas, a proposta aproxima-se de uma perspectiva intercultural crítica, na qual a diversidade linguística não é apenas reconhecida, mas problematizada em suas relações com desigualdades, hierarquias e processos de legitimação social (Pennycook, 1998; Walsh, 2010; Siqueira; Barros, 2013).

Práticas de linguagem mobilizadas: Neste encontro, são mobilizadas práticas de escuta, apreciação auditivo-visual, oralidade, discussão coletiva e produção escrita breve, articuladas à construção de sentidos sobre o inglês como língua franca, o sotaque, a inteligibilidade, o erro e o julgamento linguístico. A partir da apreciação do vídeo, os estudantes observam elementos verbais e não verbais da interação, identificam o contexto de produção e circulação da cena, analisam as reações dos interlocutores e refletem sobre os sentidos sociais atribuídos à hesitação e à dificuldade de pronúncia.

Em consonância com a MR-D, essas práticas não são tratadas de forma isolada, mas em

articulação com o componente intercultural e com o componente de língua-discurso. Assim, a escuta e a observação auditivo-visual do vídeo funcionam como ponto de partida para a discussão oral, a formulação de hipóteses, o compartilhamento de experiências e a produção de uma síntese escrita sobre pertencimento, legitimidade e pluralidade nos usos da língua inglesa. Dessa forma, as práticas de linguagem mobilizadas favorecem a compreensão e a produção crítica de sentidos em torno da língua inglesa como prática social situada.

Sugestão de procedimentos da aula: Inicialmente, sugere-se que o professor mobilize os conhecimentos prévios e as experiências dos estudantes por meio de perguntas problematizadoras, sem apresentar de imediato conceitos teóricos ou nomenclaturas acadêmicas. Podem ser propostas questões como:

Existe um único jeito correto de falar inglês?;

Quando uma pessoa fala inglês com sotaque, isso significa que ela fala errado?;

Vocês já deixaram de falar inglês por medo de errar ou de alguém rir?;

Quem costuma ser visto como “bom falante” de inglês? Por quê?;

Todo mundo que fala português fala do mesmo jeito?

Então por que esperaríamos que todo mundo falasse inglês do mesmo jeito?

Após essa conversa inicial, recomenda-se contextualizar brevemente o vídeo, situando a África do Sul como país multilíngue e pós-colonial, no qual o inglês possui estatuto oficial ao lado de outras línguas. O professor pode explicar que a cena ocorre em uma cerimônia pública de posse ministerial e que o objetivo da atividade não é rir da falante, mas observar como diferentes modos de falar inglês podem ser socialmente avaliados.

Na primeira exibição do vídeo, os estudantes podem ser orientados apenas a observar a situação geral: quem fala, onde fala, em que contexto e como os demais participantes reagem. Após essa primeira apreciação, o professor pode conduzir perguntas de compreensão global:

O que aconteceu na cena?;

Em que tipo de situação a fala ocorreu?;

Como as pessoas reagiram?;

A comunicação deixou de acontecer por causa da dificuldade de pronúncia?

Na segunda exibição, sugere-se direcionar a atenção para elementos verbais e não verbais da interação, como a palavra que gerou dificuldade, as pausas, as hesitações, os risos, os gestos e a continuidade da cerimônia. Nesse momento, podem ser propostas perguntas como:

*A dificuldade estava no significado da palavra, na pronúncia ou na situação formal de fala?;
A reação das pessoas foi de apoio, julgamento, descontração ou constrangimento?;
Como vocês se sentiriam se algo parecido acontecesse em sala de aula ou em outra situação?*

Depois da discussão da cena, o professor pode sistematizar a reflexão em linguagem acessível, explicando que o inglês é usado por pessoas de muitos países, culturas e línguas, e que nem todas falam da mesma forma. Nesse momento, pode-se introduzir a ideia de que o inglês funciona, em muitas situações, como uma língua de comunicação entre pessoas diferentes, sem necessidade de imitar exatamente falantes dos Estados Unidos ou da Inglaterra. Para ampliar a discussão, podem ser utilizadas perguntas como:

Uma pessoa deixa de saber inglês porque tem sotaque?;

O que é mais importante em uma conversa: parecer nativo ou conseguir produzir se comunicar?;

Quem decide o que é considerado “bom inglês”?;

Na opinião de vocês, por que alguns sotaques são valorizados e outros são ridicularizados?

Como sistematização coletiva (perguntando aos alunos com base nas respostas da discussão do vídeo), sugere-se construir, no quadro, em cartolinas ou nos cadernos dos estudantes, duas colunas: **“Ideias que precisamos questionar”** e **“Ideias que podemos construir”**. Na primeira coluna, podem aparecer afirmações como: “só existe um inglês correto”, “falar com sotaque é falar errado”, “errar significa não saber” e “o bom inglês é o inglês do falante nativo”. Na segunda, podem ser registradas formulações como: “todo falante tem sotaque”, “erros fazem parte do uso da língua”, “o importante é produzir sentido e buscar compreensão” e “o inglês também expressa identidades diversas”.

Ao final, os estudantes podem produzir, individualmente ou em duplas, uma **legenda reflexiva** ou uma **frase de campanha**, em português ou em inglês, respondendo à pergunta: **“Depois da aula de hoje, o que significa dizer que ‘o inglês é de todo mundo’?”** A produção deve sintetizar uma posição sobre sotaque, erro, inteligibilidade, pertencimento e usos plurais da língua inglesa, podendo ser retomada no Encontro 04 na elaboração de uma

produção autoral coletiva.

Encaminhamentos para o próximo encontro: Como encaminhamento para o Encontro 04, sugere-se que os estudantes guardem a legenda reflexiva ou a frase de campanha produzida ao final da aula, pois ela poderá servir como ponto de partida para a produção autoral final da oficina. Também se pode solicitar que observem, em seu cotidiano, exemplos de circulação da língua inglesa em músicas, jogos, redes sociais, roupas, marcas, aplicativos, memes, vídeos, placas ou expressões usadas por pessoas próximas. No encontro seguinte, essas observações poderão subsidiar a elaboração de cartazes, colagens, mapas de palavras, pequenos manifestos ou outras produções autorais sobre os usos plurais da língua inglesa.

Evidência(s) de aprendizagem e avaliação formativa: a aprendizagem pode ser acompanhada pela seleção, justificativa e organização dos textos, imagens, vídeos ou outros materiais escolhidos pelos(as) estudantes para compor a rede textual e imagética da turma. Como evidência, o(a) professor(a) pode observar se os(as) estudantes conseguem relacionar os materiais selecionados à ideia de inglês como língua franca, reconhecer a pluralidade de usos da língua inglesa e estabelecer conexões entre diferentes territórios, sujeitos, culturas e repertórios linguísticos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10 – ENCONTRO 04 - Lendo cultura em inglês: repertórios locais, história e sentidos

Lendo cultura em inglês: repertórios locais, história e sentidos
Tema: Produção discente autoral: ressignificando a língua inglesa em perspectiva intercultural crítica Objetivo da Oficina: Debater a expansão da língua inglesa pelo mundo, em virtude do processo de colonização nas Américas, na África, na Ásia e na Oceania. Objetivos de aprendizagem: ● Ler e interpretar um texto em língua inglesa sem recorrer inicialmente à tradução

literal;

- Identificar cognatos, palavras conhecidas e pistas visuais como estratégias de intercompreensão inglês-português;
- Relacionar língua inglesa, cultura brasileira, colonialidade, memória e identidade;
- Problematizar representações culturais presentes no texto sobre a feijoada;
- Revisar, de forma contextualizada, estruturas afirmativas com *verb to be* e *simple present*;
- Produzir enunciados afirmativos em inglês sobre a feijoada,¹⁸ sua história e seus sentidos culturais, organizando-os em um **cartaz multimodal informativo-crítico**.

Tempo estimado de aula: 50min à 1h40min de aula.

Componente(s) MR-D mobilizado(s): Este encontro mobiliza de forma integrada os três componentes da proposta Multirrede-Discursiva:

- **Este encontro mobiliza de forma integrada os três componentes da proposta Multirrede-Discursiva:**
- **Componente intercultural**, ao abordar a feijoada como prática cultural brasileira marcada por processos históricos, sociais e coloniais, possibilitando a problematização de narrativas sobre identidade, cultura e memória;
- **Componente língua-discurso**, ao mobilizar conteúdos lexicais, estratégias de intercompreensão inglês-português e estruturas afirmativas em inglês em função da construção de sentidos no gênero texto expositivo-informativo e na produção do gênero cartaz multimodal informativo-crítico. O trabalho com cognatos, palavras conhecidas, pistas visuais, *verb to be* e *simple present* não é tratado como exercício linguístico isolado, mas como recurso para compreender e produzir sentidos sobre a feijoada, sua história e suas representações culturais;
- **Componente das práticas de linguagem**, por meio de atividades de leitura em língua inglesa, observação de imagem, discussão oral em língua materna, escuta, socialização de interpretações e produção escrita em inglês, organizada no gênero

¹⁸ Neste encontro, a feijoada é apresentada apenas como um exemplo possível de leitura cultural situada, e não como tema obrigatório da produção dos(as) estudantes. A escolha do tema final deve ser feita pela turma ou pelos grupos, considerando seus próprios repertórios culturais e regionais. Assim, os(as) estudantes podem trabalhar com outros elementos culturais, como arroz com pequi, festas locais, histórias familiares, músicas, danças, modos de falar, espaços da cidade ou outras práticas significativas em seus contextos de vida.

cartaz multimodal informativo-crítico, composto por imagem, título e enunciados afirmativos sobre a feijoada.

Práticas de linguagem mobilizadas: Neste encontro, são mobilizadas práticas de leitura em língua inglesa, observação de imagem, identificação lexical, discussão oral em língua materna, escuta, socialização de interpretações e produção escrita em inglês. A leitura do texto expositivo-informativo sobre a feijoada é orientada por estratégias de intercompreensão inglês-português, como identificação de cognatos, palavras conhecidas, pistas visuais e inferências.

A produção escrita consiste na elaboração de enunciados afirmativos em inglês, mobilizando estruturas como *verb to be* e *simple present*, para compor um cartaz multimodal informativo-crítico sobre a feijoada. Dessa forma, as práticas de linguagem não se restringem à compreensão do texto, mas incluem a produção de sentidos pelos estudantes sobre cultura brasileira, história, colonialidade, identidade e circulação da língua inglesa.

Sugestão de materiais e recursos:

- Imagem da feijoada;
- Texto expositivo-informativo multimodal, ¹⁹em formato de lista/guia gastronômico digital, sobre comidas brasileiras, com sugestão de recorte para a seção sobre a feijoada, disponível em: <https://www.bbcgoodfood.com/travel/global/top-10-foods-try-brazil>
- Quadro branco, cartaz ou projetor, conforme os recursos disponíveis na escola;
- Ficha de leitura com três colunas: *cognates* / *words I know* / *what I understand*;
- Cartolina, folha A4 ou outro suporte disponível para produção do cartaz multimodal informativo-crítico;

¹⁹ O texto sugerido foi extraído da página “Top 10 foods to try in Brazil”, publicada no site *BBC Good Food*, disponível em: <https://www.bbcgoodfood.com/travel/global/top-10-foods-try-brazil>. Trata-se de um texto expositivo-informativo multimodal, em formato de lista/guia gastronômico digital, que apresenta dez comidas associadas ao Brasil, entre elas a feijoada. A escolha desse material justifica-se por permitir que o(a) professor(a) trabalhe com a feijoada ou selecione outro prato apresentado no texto, considerando a região, o estado, a cidade, os repertórios culturais dos estudantes e a pertinência do tema para o contexto escolar. Assim, em uma localidade em que a feijoada não seja uma prática alimentar frequente ou significativa para os alunos, o(a) professor(a) pode adaptar a proposta a partir de outro prato típico presente no material, buscar outro texto em língua inglesa ou elaborar um texto autoral. O uso do texto, portanto, tem caráter sugestivo e não prescritivo, desde que se preserve o objetivo pedagógico da atividade: articular língua inglesa, cultura brasileira, história, memória, identidade e produção crítica de sentidos.

- Lista de apoio, construída coletivamente, com estruturas afirmativas em inglês, como: *Feijoada is..., Feijoada has..., People eat..., This dish represents..., Brazilian culture is....*

Fundamentação pedagógica dos materiais e recursos: A escolha de um texto em língua inglesa sobre a feijoada permite articular ensino de língua e cultura, em consonância com a Proposta Multirrede-Discursiva, que compreende os materiais mobilizados em sala de aula como enunciados situados, vinculados a territórios, sujeitos, discursos e práticas de linguagem (Serrani, 2010; 2022). Nessa perspectiva, o texto sobre a feijoada não é tratado apenas como fonte de vocabulário ou informação cultural, mas como material discursivo que constrói determinadas representações sobre o Brasil, possibilitando ao professor problematizar com os estudantes não apenas o que o texto informa, mas também quais sentidos produz, quais histórias destaca e quais aspectos pode silenciar.

O trabalho com cognatos, palavras conhecidas e pistas visuais favorece a intercompreensão inglês-português, permitindo que os estudantes percebam que a leitura em língua inglesa não depende exclusivamente da tradução palavra por palavra. Essa escolha é especialmente pertinente ao 9º ano da escola pública, pois possibilita aproximar os estudantes do inglês de modo gradual, significativo e contextualizado, valorizando estratégias de compreensão que eles já podem mobilizar a partir de seus repertórios linguísticos e conhecimentos prévios (Kleiman, 2012; 2016).

O texto sobre a feijoada também funciona como elemento de articulação com os encontros anteriores. No Encontro 03, os estudantes discutiram sotaque, erro, julgamento linguístico, pertencimento e a ideia de que o inglês pode ser apropriado por diferentes sujeitos, sem a necessidade de imitar um modelo nativo idealizado. No Encontro 04, essa discussão é retomada de outro modo: os estudantes passam a usar a língua inglesa para falar de uma prática cultural brasileira, produzindo enunciados afirmativos sobre a feijoada, sua história e seus sentidos culturais. Assim, a língua inglesa é mobilizada não como conteúdo abstrato ou distante da realidade dos alunos, mas como possibilidade de dizer algo sobre sua própria cultura, identidade e pertencimento (Kramsch, 1993; 1998).

A produção de enunciados afirmativos em inglês, organizada em um cartaz multimodal informativo-crítico, possibilita revisar estruturas como *verb to be* e *simple present* no primeiro bimestre, sem reduzir a aula a uma prática gramatical descontextualizada. As

estruturas linguísticas são trabalhadas em função de uma prática discursiva concreta: produzir afirmações sobre a feijoada, relacionando língua, cultura, memória, identidade e história. Dessa forma, a proposta preserva a dimensão intercultural crítica da oficina e, ao mesmo tempo, oferece ao professor uma oportunidade de sistematização linguística adequada ao início do ano letivo, compreendendo o cartaz como produção de sentidos por meio da articulação entre linguagem verbal, imagem, organização visual e posicionamento discursivo (Kress, 2010).

Sugestão de procedimentos da aula: Inicialmente, sugere-se que o professor retome brevemente a discussão do Encontro 03, especialmente a ideia de que o inglês circula entre diferentes sujeitos, sotaques, histórias e pertencimentos. Essa retomada pode partir das produções realizadas pelos estudantes no encontro anterior, como frases de campanha ou legendas reflexivas sobre a pergunta “O que significa dizer que o inglês é de todo mundo?”. A partir delas, o professor pode conduzir uma breve conversa para reforçar que o inglês também pode ser usado pelos estudantes para falar de suas próprias culturas, histórias e realidades, sem a necessidade de imitar um modelo nativo idealizado. Em seguida, o professor pode apresentar uma imagem da feijoada e propor perguntas iniciais em português, mobilizando os conhecimentos prévios da turma:

Vocês conhecem esse prato?

Em que situações as pessoas costumam comer feijoada?

A feijoada representa o Brasil inteiro da mesma forma?

Que histórias podem existir por trás de uma comida?

Uma comida pode carregar memória, identidade e também marcas de desigualdade?

Após essa conversa inicial, recomenda-se apresentar o texto em inglês sobre a feijoada, preferencialmente projetado, impresso ou copiado em partes no quadro, conforme os recursos disponíveis na escola. Antes da leitura, o professor pode orientar os estudantes a observar o título, a imagem, a organização visual do texto e as palavras que parecem conhecidas. Nesse primeiro momento, não se propõe a tradução integral do texto, mas a construção de sentidos a partir de pistas linguísticas, visuais e contextuais.

Para apoiar essa leitura inicial, os estudantes podem preencher, individualmente, em duplas

ou coletivamente, uma ficha simples com três colunas:

Cognates	Words I know	What I understand
----------	--------------	-------------------

O professor pode auxiliar a turma a identificar palavras transparentes ou parcialmente reconhecíveis, como **Brazilian, national, dish, culture, history, people, popular, traditional, beans, rice**, entre outras que apareçam no texto. A intenção é que os estudantes percebam que conseguem compreender partes do texto em inglês antes mesmo de recorrer à tradução palavra por palavra.

Depois dessa primeira aproximação, sugere-se realizar uma leitura orientada do texto. O professor pode selecionar trechos curtos e propor perguntas de compreensão e interpretação, como:

Sobre o que o texto fala?

Como o texto apresenta a feijoada?

Ele trata a feijoada apenas como comida ou também como cultura?

Que palavras ajudaram vocês a entender o texto?

Que informações vocês já conheciam?

Que informações foram novas?

Em seguida, o professor pode ampliar a discussão para uma leitura mais crítica, usando perguntas como:

O texto apresenta a feijoada como uma comida simples ou como uma prática cultural?

Que histórias aparecem associadas à feijoada?

Há alguma relação possível entre feijoada, escravidão, colonialidade, memória e identidade?

O texto mostra a complexidade dessa história ou simplifica alguns aspectos?

Que outras informações poderiam complementar essa apresentação da feijoada?

Como poderíamos explicar a feijoada, em inglês, sem apagar sua dimensão histórica e cultural?

Após a discussão, o professor pode propor uma sistematização linguística breve, retomando estruturas afirmativas em inglês que ajudem os estudantes a produzir enunciados sobre a

feijoada. Essa sistematização pode ser feita no quadro a partir de exemplos como:

Feijoada is a Brazilian dish.

Feijoada is part of Brazilian culture.

Feijoada has many histories.

Feijoada represents memory and identity.

People eat feijoada in different regions of Brazil.

Brazilian culture is plural.

Food tells stories.

Esses exemplos podem ser usados como apoio para revisar, de modo contextualizado, estruturas com *verb to be* e *simple present*. O professor pode destacar que as afirmações não precisam ser longas, mas precisam produzir sentido e dialogar com o que foi discutido na aula. Também pode convidar os estudantes a transformar algumas ideias discutidas oralmente em enunciados em inglês, com apoio coletivo.

Na sequência, os estudantes podem elaborar, individualmente ou em grupos, enunciados afirmativos em inglês sobre a feijoada, mobilizando o vocabulário do texto, os cognatos identificados, as estruturas revisadas e os sentidos discutidos coletivamente. Esses enunciados devem compor um cartaz multimodal informativo-crítico, que poderá incluir imagem, título, palavras-chave e afirmações em inglês.

O cartaz pode ser orientado por uma das seguintes perguntas:

- What stories does feijoada tell?
- What does feijoada represent?
- How can we talk about Brazilian culture in English?

Durante a produção, o professor pode circular entre os grupos, auxiliando na escolha de palavras, na organização dos enunciados e na revisão das estruturas afirmativas, sem transformar a atividade em correção gramatical excessiva. O foco deve estar na inteligibilidade, na produção de sentidos e na relação entre língua inglesa, cultura brasileira, memória, identidade e história.

Ao final, os grupos podem socializar seus cartazes com a turma. A apresentação pode ocorrer

em português, em inglês ou de forma bilíngue, conforme as possibilidades dos estudantes. Cada grupo pode explicar quais afirmações escolheu, que imagem utilizou e que sentidos buscou produzir sobre a feijoada. Nesse momento, o professor pode retomar a discussão do Encontro 03, reforçando que os estudantes também podem usar o inglês com seus próprios repertórios, sotaques e identidades para falar de temas próximos à sua realidade.

Como fechamento, sugere-se que o professor conduza uma breve reflexão final usando perguntas como:

- *Depois desses encontros, o inglês parece mais próximo ou mais distante da nossa realidade?*
- *O que muda quando usamos o inglês para falar da cultura brasileira?*
- *Aprender inglês significa deixar nossa cultura de lado ou pode ser uma forma de falar dela para outras pessoas? O que vocês acham?*

As produções podem ser expostas no mural da sala, no corredor da escola ou em outro espaço possível, conforme as condições da instituição. O objetivo é que os cartazes funcionem como síntese autoral da oficina, mostrando que a língua inglesa pode ser apropriada criticamente pelos estudantes para produzir sentidos sobre sua própria cultura e sobre o mundo.

Encaminhamentos finais: Por se tratar do último encontro da oficina, não há encaminhamentos obrigatórios para uma aula subsequente. No entanto, caso o(a) professor(a) disponha de mais tempo, a proposta pode ser ampliada de acordo com as necessidades da turma, os objetivos pedagógicos definidos e as condições materiais da escola. Uma possibilidade é retomar os cartazes multimodais informativo-críticos produzidos pelos estudantes para realizar uma revisão coletiva de vocabulário, cognatos, estruturas afirmativas com *verb to be* e *simple present*, sempre em função dos sentidos construídos nas produções, e não como correção gramatical descontextualizada.

Outra possibilidade é transformar os cartazes em uma exposição na sala, no corredor da escola ou em outro espaço disponível, acompanhada de uma breve socialização oral em português e/ou inglês. O professor também pode propor desdobramentos, como a reescrita dos enunciados, a ampliação dos cartazes, a comparação com outros textos em inglês sobre práticas culturais brasileiras ou a produção de novos materiais multimodais sobre comidas, festas, músicas, lugares ou sujeitos que expressem pertencimentos culturais dos estudantes.

Esses encaminhamentos não devem ser compreendidos como etapas obrigatórias, mas como possibilidades de continuidade. A oficina constitui uma proposta aberta de complementação didática, podendo ser adaptada, reduzida ou expandida pelo professor, conforme o contexto escolar, a carga horária disponível, os recursos existentes e as respostas produzidas pela própria turma ao longo do percurso.

Evidência(s) de aprendizagem e avaliação formativa: a aprendizagem pode ser acompanhada por meio da produção autoral final dos(as) estudantes e de sua socialização com a turma. Como evidência, o(a) professor(a) pode observar se os(as) estudantes conseguem mobilizar um elemento cultural escolhido por eles(as), relacioná-lo a aspectos históricos, identitários e interculturais, utilizar recursos linguísticos em inglês de forma situada e apresentar sentidos próprios sobre sua cultura, sem reduzi-la a estereótipos ou representações fixas.

Fonte: Elaborado pela autora.

5.4.1 Considerações sobre a operacionalização da proposta e avaliação formativa

Este capítulo apresentou uma proposta de complementação da Unidade Zero da coleção **Ways English for Life** (9º ano), fundamentada na abordagem Multirrede-Discursiva (MR-D) de Serrani (2020b) e nas lacunas evidenciadas na análise (Capítulo 4), especialmente no que se refere à naturalização da colonização no processo de expansão da língua inglesa e à baixa responsividade intercultural. Nesse sentido, a proposta não se limita a sugerir atividades complementares, mas evidencia a possibilidade de reconfiguração do ensino de língua inglesa a partir de uma perspectiva que integra língua, discurso e cultura em práticas pedagógicas situadas.

A oficina foi organizada em quatro encontros articulados entre si, cada um com objetivos de aprendizagem específicos, mas todos orientados pelo objetivo mais amplo de ampliar a potencialidade intercultural crítica da Unidade Zero. Assim, os encontros não devem ser compreendidos como aulas isoladas, mas como momentos de um percurso pedagógico que parte da problematização histórica da expansão do inglês, passa pela discussão sobre inglês como língua franca, sotaque, erro e pertencimento, e culmina em uma produção autoral discente em língua inglesa sobre uma prática cultural brasileira. Nos dois primeiros encontros, a proposta prioriza a historicização crítica da expansão da língua inglesa. O Encontro 01 funciona como momento de sensibilização e ativação de conhecimentos prévios, por meio de imagens,

perguntas problematizadoras e construção coletiva de hipóteses sobre colonização, língua e poder. O Encontro 02 aprofunda essa discussão a partir do texto autoral *English Has Many Histories*, elaborado pela pesquisadora como alternativa a materiais que, muitas vezes, apresentam a história da língua inglesa de forma linear, eurocêntrica ou pouco acessível ao contexto do 9º ano da escola pública. A escolha por um texto autoral se justifica pela necessidade de oferecer um material breve, linguisticamente viável e interculturalmente crítico, capaz de incluir vozes, territórios e sujeitos frequentemente silenciados em narrativas tradicionais sobre a expansão do inglês.

O Encontro 03 desloca a discussão para o inglês como língua franca, focalizando sotaque, erro, hesitação, inteligibilidade, julgamento linguístico e pertencimento. A escolha de um vídeo curto como cena-problema permite que os estudantes reflitam sobre os sentidos sociais atribuídos aos diferentes modos de falar inglês. Nesse encontro, a proposta evita introduzir inicialmente o termo acadêmico “inglês como língua franca”, partindo antes das experiências dos alunos, de suas inseguranças, de seus repertórios e de perguntas sobre quem pode falar inglês, de que modo e com qual legitimidade. Assim, busca-se desconstruir a ideia de que falar inglês significa imitar um falante nativo idealizado, reforçando a compreensão de que a língua inglesa pode ser apropriada por sujeitos com diferentes histórias, sotaques e identidades.

O Encontro 04 retoma essa discussão a partir de outra direção: se, no Encontro 03, os estudantes problematizam a ideia de que o inglês não pertence apenas a determinados países ou falantes, no encontro final eles são convidados a usar o inglês para falar de uma prática cultural brasileira. A leitura de um texto em inglês sobre comidas brasileiras, com recorte sugerido para a feijoada, permite trabalhar estratégias de intercompreensão inglês-português, identificação de cognatos, pistas visuais, vocabulário e estruturas afirmativas, como *verb to be* e *simple present*. Esses conteúdos linguísticos são mobilizados em função de uma prática discursiva concreta: produzir enunciados afirmativos em inglês sobre a feijoada, sua história e seus sentidos culturais, organizando-os em um cartaz multimodal informativo-crítico.

É importante ressaltar que os materiais operacionais mencionados ao longo da oficina (textos, imagens, cartazes, perguntas orientadoras, fichas de leitura, modelos de atividade e sugestões de produção) foram descritos com o objetivo de oferecer subsídios práticos para a atuação docente, e não como modelos rígidos a serem copiados e replicados. Esses elementos podem ser adaptados, substituídos, reorganizados ou ressignificados pelo(a) professor(a), conforme o contexto de ensino, os recursos disponíveis, o tempo de aula, o nível

linguístico da turma e os repertórios socioculturais dos estudantes. O único material complementar disponibilizado integralmente nesta proposta é o texto autoral *English Has Many Histories*, elaborado pela pesquisadora para o Encontro 02. Ainda assim, ele também pode ser adaptado, substituído ou recriado pelo professor, desde que seja preservado o objetivo de historicizar criticamente a expansão da língua inglesa e contemplar vozes, sujeitos e territórios frequentemente silenciados.

Do mesmo modo, os demais recursos indicados possuem caráter sugestivo. O texto sobre comidas brasileiras, por exemplo, foi selecionado por permitir o recorte da feijoada, mas também pode possibilitar o trabalho com outros pratos, conforme a região, o estado, a cidade ou os repertórios culturais dos estudantes. Assim, a escolha dos materiais não pretende fixar uma única representação de cultura brasileira, mas abrir possibilidades para que o(a) professor(a) relacione a língua inglesa a práticas culturais significativas para sua turma.

A avaliação da oficina, como desdobramento pedagógico proposto nesta pesquisa, pode ser compreendida em perspectiva formativa, uma vez que busca acompanhar o percurso dos estudantes ao longo dos encontros, e não apenas verificar um produto final. Essa compreensão dialoga com estudos sobre avaliação no ensino-aprendizagem de línguas que a entendem como prática capaz de orientar decisões pedagógicas, reorganizar percursos de ensino e acompanhar a construção de sentidos em práticas de linguagem situadas (Scaramucci, 1999; Duboc, 2015; Quevedo-Camargo, 2022). Para isso, o professor pode reunir evidências de aprendizagem produzidas durante as atividades, como registros de participação, respostas às perguntas orientadoras, anotações coletivas, escolhas de textos e imagens, produções intermediárias e socialização final. A rubrica avaliativa pode contemplar critérios como participação, colaboração, escuta ativa, articulação entre língua e cultura, criticidade na leitura dos textos, valorização dos repertórios locais e autoria discente na produção final. Assim, a avaliação passa a considerar não apenas o resultado produzido, mas também o processo de construção de sentidos desenvolvido pelos estudantes.

Para tornar esse acompanhamento mais operacional, cada encontro da oficina prevê uma evidência de aprendizagem vinculada aos seus objetivos específicos, podendo também ser adaptada conforme os objetivos avaliativos definidos pelo professor, o perfil da turma e os produtos construídos ao longo da oficina. No primeiro encontro, essa evidência pode consistir nos registros orais ou escritos produzidos pelos estudantes ao relacionarem colonização, território, língua e cultura. No segundo encontro, pode corresponder às anotações e perguntas elaboradas durante a leitura crítica da Unidade Zero. No terceiro encontro, pode envolver a

seleção e a justificativa de textos, imagens ou outros materiais de circulação social real para compor a rede textual e imagética da turma. No quarto encontro, a evidência principal pode ser a produção autoral final e sua socialização, considerando a forma como os estudantes mobilizam o repertório cultural escolhido, articulam língua e cultura e constroem sentidos próprios sobre sua realidade. Como forma de apoiar esse acompanhamento, apresenta-se, a seguir, uma rubrica formativa simples, que pode ser adaptada pelo(a) professor(a) conforme as condições concretas da turma, os objetivos de aprendizagem e os encaminhamentos construídos ao longo da oficina:

Quadro 11 – Rubrica formativa para acompanhamento da oficina

Critério	Em desenvolvimento	Adequado	Avançado
Participação e escuta ativa	Participa pouco ou com dificuldade de escutar os colegas.	Participa das discussões e escuta as contribuições do grupo.	Participa ativamente, escuta os colegas e contribui para ampliar a discussão.
Relação entre língua, cultura e história	Identifica relações de forma inicial.	Relaciona língua, cultura e história com apoio do(a) professor(a).	Estabelece relações críticas entre língua, cultura, história e poder.
Leitura crítica dos materiais	Localiza informações, mas ainda apresenta pouca problematização.	Identifica ideias principais e reconhece algumas ausências ou silenciamentos.	Problematiza representações, estereótipos e ausências nos materiais analisados.
Autoria e repertório cultural	Mobiliza repertórios culturais de forma inicial.	Apresenta elemento cultural escolhido e o relaciona à proposta.	Produz sentidos próprios sobre o repertório cultural escolhido, evitando estereótipos.
Uso situado do inglês	Utiliza palavras ou expressões isoladas com apoio.	Utiliza recursos linguísticos em inglês de forma compreensível e relacionada ao tema.	Utiliza o inglês de forma situada, articulada ao tema e aos sentidos produzidos.

Fonte: elaborado pela autora.

A proposta também assume que a dimensão intercultural crítica não está garantida pela simples presença de materiais diversos. O que torna a oficina interculturalmente crítica é a mediação docente: a forma como os materiais são contextualizados, problematizados,

comparados, questionados e articulados às experiências dos estudantes. Por isso, as perguntas orientadoras ocupam papel central na proposta, pois criam espaços para que os estudantes formulem hipóteses, expressem posicionamentos, relacionem os temas às suas realidades e produzam sentidos próprios sobre língua, cultura, poder e pertencimento. Nesse sentido, a complementação apresentada deve ser compreendida como uma proposta aberta de intervenção pedagógica, e não como uma sequência fechada. O professor pode ampliar a oficina, redistribuir os encontros, acrescentar momentos de revisão linguística, propor outras produções multimodais, selecionar novos textos ou substituir materiais, desde que mantenha a articulação entre língua, discurso e cultura. Essa flexibilidade é especialmente importante no contexto da escola pública, em que as condições materiais, a carga horária, o acesso a recursos tecnológicos e os níveis de proficiência dos estudantes variam significativamente.

Por fim, a oficina procura materializar uma possibilidade de trabalho com o livro didático que não se limita nem à sua reprodução acrítica nem ao seu abandono. A complementação pela perspectiva da MR-D permite transformar o LD em ponto de partida para análise, deslocamento, curadoria e produção de sentidos. Desse modo, a proposta avança para além da identificação de lacunas na Unidade Zero e oferece ao professor subsídios teórico-metodológicos e práticos para reconfigurar o ensino de inglês em uma perspectiva intercultural crítica, situada e aberta à autoria docente e discente.

Com isso, encerra-se o Capítulo 5. No capítulo seguinte, apresentam-se as considerações finais da dissertação, com a síntese dos resultados, as contribuições do estudo e as possibilidades de continuidade da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral oferecer subsídios para a relação do professor de inglês com o livro didático, a fim de muni-lo de ferramentas teórico-metodológicas para o planejamento de aulas e materiais voltados a uma educação interculturalmente crítica em língua inglesa. Para isso, foram analisados os documentos orientadores do ensino de inglês no Brasil e no estado de Goiás, especialmente a BNCC e o DC-GO, **quanto ao modo como abordam a interculturalidade, o inglês como língua franca e suas implicações para o trabalho pedagógico com língua inglesa**; investigou-se o tratamento da interculturalidade na Unidade Zero do livro **Ways English for Life**, do 9º ano; realizou-se uma análise da unidade com base nos componentes da Proposta Multirrede-Discursiva; e discutiu-se uma proposta de complementação didática para a unidade analisada.

A pesquisa partiu de inquietações construídas no meu exercício da docência em língua inglesa na escola pública, especialmente diante da tensão entre a presença do livro didático como recurso institucionalmente disponibilizado e sua dificuldade de utilização em contextos concretos de ensino. Ao longo do percurso investigativo, essa inquietação inicial foi transformada em objeto de análise e em proposta de intervenção pedagógica, permitindo compreender que a relação entre professor e livro didático não precisa ser reduzida nem à adesão acrítica ao material, nem ao seu abandono. Entre esses dois extremos, há a possibilidade de leitura crítica, mediação, adaptação e complementação teoricamente fundamentada.

A primeira pergunta de pesquisa buscou compreender qual tratamento é dado à interculturalidade nos documentos orientadores BNCC e DC-GO. A análise permitiu observar que ambos os documentos reconhecem a relevância da dimensão intercultural no ensino de língua inglesa e legitimam uma abordagem que considera diversidade, repertórios socioculturais, usos plurais da língua e participação crítica dos estudantes. A BNCC, ao assumir o inglês como língua franca, desloca formalmente o ensino de uma perspectiva centrada no falante nativo e abre espaço para a compreensão do inglês como língua de circulação global, apropriada por sujeitos de diferentes territórios, histórias e culturas. O DC-GO, por sua vez, acompanha essa orientação e a insere no contexto curricular do estado de Goiás.

No entanto, embora esses documentos apresentem avanços importantes no plano discursivo e normativo, eles ainda oferecem orientações limitadas quanto à operacionalização pedagógica da interculturalidade crítica em sala de aula. Em outras palavras, reconhecem a importância de trabalhar diversidade, cultura e língua inglesa em perspectiva plural, mas não indicam, de forma suficientemente detalhada, como o professor pode transformar esses

princípios em práticas didáticas situadas, especialmente diante das condições concretas da escola pública. Essa constatação reforça a relevância de propostas que auxiliem o professor a converter diretrizes curriculares em planejamento pedagógico crítico, viável e contextualizado.

A segunda pergunta de pesquisa investigou se o tratamento da interculturalidade na Unidade Zero da coleção **Ways English for Life**, do 9º ano, está em consonância com o que estabelecem os documentos orientadores para o ensino de inglês no Brasil e em Goiás. Os resultados indicam que há uma consonância parcial. A unidade apresenta uma temática potencialmente relevante, ao tratar da expansão da língua inglesa pelo mundo, e demonstra, em alguns momentos, preocupação com a diversidade linguística e cultural. Entretanto, essa potencialidade não se desenvolve de modo plenamente crítico nas atividades propostas. A análise mostrou que a Unidade Zero tende a apresentar a expansão da língua inglesa de forma linear e pouco problematizada, com destaque a narrativas históricas eurocêntricas e com limitada atenção às relações entre língua, colonização, escravidão, poder, resistência e vozes historicamente silenciadas. A presença da interculturalidade, portanto, aparece mais como intenção declarada do que como prática pedagógica efetivamente sustentada pelas atividades. O material oferece pontos de partida relevantes, mas depende de uma mediação docente crítica para que tais pontos sejam ampliados, tensionados e ressignificados em sala de aula.

A terceira pergunta consistiu em analisar a Unidade Zero do livro **Ways English for Life** 9º Ano com base nos critérios da Proposta Multirrede-Discursiva. Com base na MR-D, observou-se que a unidade apresenta lacunas nos três componentes considerados. No componente intercultural, os territórios, espaços e momentos histórico-culturais relacionados à expansão da língua inglesa não são suficientemente situados, o que reduz a possibilidade de compreensão crítica dos processos históricos envolvidos. Além disso, sujeitos, grupos sociais e discursos afetados pela expansão do inglês aparecem de forma limitada, com pouco espaço para vozes indígenas, africanas, diaspóricas, crioulas e outras formas de participação histórica frequentemente silenciadas. No componente de língua-discurso e gêneros discursivos, a análise indicou que a unidade mobiliza textos e recursos multimodais, mas nem sempre explora de forma consistente seus contextos de produção, circulação, autoria, posições enunciativas e efeitos de sentido. Em algumas atividades, o trabalho com a língua permanece próximo de uma lógica de identificação factual ou de compreensão pontual, sem avançar suficientemente para a leitura crítica dos discursos. Já no componente de práticas de linguagem, constatou-se que há poucas oportunidades para produção autoral discente, posicionamento crítico e elaboração de sentidos próprios a partir da temática estudada.

Esses resultados indicam que a Unidade Zero possui potencial para o trabalho intercultural crítico, mas esse potencial depende de uma mediação docente teoricamente orientada. Nesse sentido, a MR-D mostrou-se produtiva não apenas como instrumento de análise, mas também como perspectiva de planejamento e complementação. Ao exigir atenção a territórios, sujeitos, discursos, gêneros, práticas de compreensão, produção oral, escrita e multimodal, a MR-D permite ao professor identificar lacunas no material e construir percursos didáticos mais situados.

A quarta pergunta de pesquisa indagou como complementar a unidade analisada tendo como foco a dimensão intercultural em uma perspectiva interculturalmente crítica. Como resposta, esta dissertação propôs uma oficina Multirrede-Discursiva organizada em quatro encontros. A proposta partiu da unidade analisada, mas procurou ampliá-la por meio de materiais complementares, perguntas problematizadoras, cenas audiovisuais, textos autorais ou adaptáveis, práticas de leitura, escuta, discussão oral, intercompreensão e produção multimodal.

O primeiro movimento da oficina consistiu em despertar a curiosidade dos estudantes e iniciar a discussão sobre colonização, língua e poder. Em seguida, o segundo encontro aprofundou a historicização da expansão da língua inglesa por meio de um texto autoral elaborado para ser acessível ao 9º ano e, ao mesmo tempo, crítico quanto aos silenciamentos presentes em narrativas tradicionais. O terceiro encontro deslocou a discussão para o inglês como língua franca, abordando sotaque, erro, julgamento linguístico, inteligibilidade e pertencimento. O quarto encontro, por fim, retomou a ideia de que o inglês pode ser apropriado por diferentes sujeitos e a transformou em prática: os estudantes são convidados a usar a língua inglesa para falar de uma prática cultural brasileira, produzindo enunciados afirmativos em inglês em um cartaz multimodal informativo-crítico.

Com essa proposta, buscou-se demonstrar que a complementação do livro didático não precisa significar abandono do material adotado, mas pode constituir uma prática de leitura crítica, seleção, adaptação e ampliação. O livro deixa de ser tomado como roteiro absoluto e passa a ser compreendido como recurso a ser interpretado, tensionado e ressignificado pelo professor. Essa compreensão é especialmente relevante no contexto da escola pública, em que o LD muitas vezes é um dos poucos materiais disponíveis, mas nem sempre responde plenamente às necessidades curriculares, culturais e linguísticas dos estudantes.

Uma contribuição desta pesquisa, portanto, está na articulação entre análise e proposição. Muitos estudos sobre livro didático identificam lacunas, ausências e problemas de representação; esta dissertação também o faz, mas procura avançar para uma proposta de

complementação concreta, fundamentada teoricamente e aberta à adaptação docente. Desse modo, o trabalho pretende contribuir para a formação de professores de língua inglesa, oferecendo um modo possível de olhar para o LD não apenas como material a ser seguido ou rejeitado, mas como objeto de mediação pedagógica.

Outra contribuição refere-se ao diálogo entre inglês como língua franca, interculturalidade crítica e MR-D. A análise indicou que a adoção curricular do ILF, por si só, não garante uma prática pedagógica crítica. Para que o inglês seja compreendido como língua de circulação plural, é necessário problematizar quem fala, de onde fala, que variedades são legitimadas, que histórias são contadas, que culturas aparecem e quais vozes permanecem silenciadas. A oficina proposta buscou responder a essa necessidade, ao articular a discussão histórica da expansão do inglês com a problematização dos modelos nativos idealizados e com a produção de sentidos sobre a cultura dos próprios estudantes.

Entre os limites da pesquisa, destaca-se o fato de que a proposta de complementação não foi aplicada em sala de aula durante o período de realização do estudo. Assim, não foi possível analisar as respostas efetivas dos estudantes, as adaptações realizadas por professores, os desafios de implementação ou os efeitos da oficina na aprendizagem. A proposta foi construída como produto de uma pesquisa aplicada e como protótipo didático fundamentado na análise documental e na experiência docente da pesquisadora, mas sua aplicação futura poderá revelar outros caminhos, ajustes e desdobramentos. Outro limite diz respeito ao recorte do corpus, restrito à Unidade Zero de uma coleção específica do 9º ano. Embora esse recorte tenha permitido uma análise mais aprofundada, outras unidades, outros volumes da coleção e outros livros didáticos aprovados pelo PNLD poderiam revelar padrões semelhantes ou diferentes no tratamento da interculturalidade, do inglês como língua franca e da colonialidade. Assim, os resultados desta pesquisa não pretendem generalizar todo o campo dos livros didáticos de inglês, mas oferecer uma leitura situada e teoricamente fundamentada de um material específico.

Como possibilidade de continuidade, sugere-se a aplicação da oficina em turmas da rede pública, com acompanhamento das interações, produções discentes, adaptações docentes e percepções dos estudantes sobre inglês, sotaque, erro, cultura e pertencimento. Também seria pertinente desenvolver pesquisas colaborativas com professores de inglês, nas quais a complementação de unidades didáticas fosse construída coletivamente a partir da MR-D. Outra possibilidade é a elaboração de um guia pedagógico ampliado, em formato digital, com orientações, exemplos de materiais, perguntas problematizadoras, sugestões de gêneros

discursivos e instrumentos de análise para auxiliar docentes na complementação crítica de livros didáticos.

Por fim, esta pesquisa também produziu deslocamentos importantes tanto para a formação de professores de línguas nos cursos de Letras quanto para a minha própria constituição como professora-pesquisadora. No âmbito da formação inicial, os resultados deste estudo indicam a necessidade de preparar futuros docentes para uma leitura menos ingênua do livro didático, compreendendo-o não apenas como um repositório de conteúdos gramaticais ou sequências prontas de ensino, mas como um objeto discursivo, cultural e ideologicamente situado. Isso implica formar professores capazes de identificar vozes, silenciamentos, escolhas autorais, representações culturais e possibilidades de complementação crítica dos materiais utilizados em sala de aula. No âmbito da minha trajetória docente, reconheço que, por muitos anos, minha prática foi atravessada por materiais franquizados, planejamentos previamente definidos e sequências didáticas altamente prescritivas, que condicionavam não apenas os conteúdos a serem trabalhados, mas também os modos de conduzir cada etapa da aula. Nesse sentido, o percurso do mestrado e a elaboração desta dissertação contribuíram para desenvolver, refinar e ampliar meu olhar analítico sobre os materiais didáticos e sobre o próprio ensino de língua inglesa.

A Proposta Multirrede-Discursiva, em especial, ensinou-me a olhar para os materiais para além da superfície, isto é, para além das imagens, textos, atividades e comandos aparentemente neutros. Ao mobilizar seus componentes de análise, passei a compreender que todo material didático seleciona vozes, organiza sentidos, constrói representações, evidencia determinados sujeitos e silencia outros. Esse deslocamento foi fundamental para reconhecer que ensinar línguas nunca é uma prática neutra. Ensinar línguas envolve ensinar cultura, produzir sentidos, lidar com ideologias, disputar representações e assumir posicionamentos éticos, críticos e políticos diante do mundo. Assim, uma das aprendizagens mais significativas deste percurso foi compreender que os materiais didáticos não podem ser encarados apenas como ferramentas técnicas de apoio à aula. Eles são também objetos discursivos, culturais e políticos, atravessados por escolhas, ausências, valores e relações de poder. Por isso, a atuação docente diante do livro didático exige mais do que uso instrumental: exige leitura crítica, mediação, adaptação, complementação e autoria. Ao elaborar a proposta de oficina, pude perceber, de modo concreto, que a MR-D não apenas oferece critérios para analisar materiais, mas também abre caminhos possíveis para planejar aulas mais situadas, críticas e responsivas aos contextos dos estudantes.

Nesse sentido, a construção da complementação foi, para mim, um processo formativo e também prazeroso, pois permitiu transformar inquietações vividas na escola pública em uma proposta pedagógica fundamentada. O que antes aparecia como frustração diante do livro didático passou a ser compreendido como possibilidade de intervenção: não se trata necessariamente de abandonar o material, nem de segui-lo de forma acrítica, mas de ressignificá-lo a partir de uma postura docente autoral, teoricamente orientada e comprometida com uma educação linguística interculturalmente crítica.

Desse modo, concluo esta pesquisa defendendo que a relação entre professor, livro didático e ensino de inglês precisa ser pensada a partir da mediação crítica. O livro didático não é um inimigo. Em contextos de escola pública, nos quais os recursos são frequentemente escassos e o livro didático ocupa lugar central, formar professores capazes de ler, questionar, adaptar e complementar materiais é uma tarefa urgente. A MR-D, nesse percurso, mostrou-se uma possibilidade teórico-metodológica potente para que o ensino de inglês seja compreendido não apenas como ensino de uma língua, mas como prática discursiva, cultural, histórica e política, aberta à pluralidade de vozes, territórios e pertencimentos.

REFERÊNCIAS

12 ANOS de escravidão. Direção: Steve McQueen. Roteiro: John Ridley. Estados Unidos; Reino Unido: Fox Searchlight Pictures; Regency Enterprises; River Road Entertainment; Plan B Entertainment, 2013. 1 filme (134 min), son., color.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **The danger of a single story.** TED Talks, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 10 jul. 2025.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, Ariovaldo; GOTTHEIM, Liliana (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras: processos de criação e contexto de uso.** São Paulo: Mercado Letras, 2013. p. 13–28.

ALVES, Polyanna Castro Rocha; SIQUEIRA, Sávio. A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no ensino de língua inglesa. **A cor das letras**, Feira de Santana, v. 21, n. 2, p. 169–181, 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso De. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liberlivro, 2005.

ANJOS, Flávio Almeida dos. **Desestrangeirizar a língua inglesa: um esboço da política linguística.** Cruz das Almas: EDUFRB, 2019.

APPLE, Michael W. The text and cultural politics. **Educational Researcher**, [S. l.], v. 7, n. 21, p. 4–19, 1992.

ARAUJO, Jessica Martins de. **A percepção de docentes acerca do inglês como língua franca e intersecção com identidade de gênero no livro didático.** 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) — Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2774>. Acesso em: 14 dez. 2025.

ARAÚJO, Sara Alves Ferreira de; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Países da América Latina e a implementação do QCER: Prós e contras. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 35, p. 1–12, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae.v35.11040>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BAO, Dat. Breaking the stereotypes in coursebooks. In: MUKUNDAN, Jayakaran (org.). **Readings on ELT Materials II.** Selangor: Pearson Malaysia, 2006. p. 70–83.

BAKHTIN, Mikhail. Discourse in the novel. In: HOLQUIST, Michael. (org.). **The dialogic imagination.** Austin: University of Texas Press, 1981. p. 259–422.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (org.). **Genre in a changing world.** Fort Collins: Parlor Press, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto Editora, 1994, p.49.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1997.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da **Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: língua estrangeira moderna**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2010/04/guia_pnld_2011_lingua_estrangeira.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês: ensino fundamental, anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014/livro_linguaestrangeira.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2017: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês: ensino fundamental, anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2017/pnld_2017_lingua-estrangeira-moderna.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2018: língua inglesa: ensino fundamental, anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/Guias_PNLD_2018/Guia_PNLD_2018_Ingles.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 22 de ago. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNLD 2020: língua inglesa – guia de livros didáticos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/livros.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Brasília, DF: FNDE, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). PNLD 2024: Língua Inglesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023.

BRAVO, Restituto Sierra. **Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios**. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil**. 2014. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br>. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRITISH COUNCIL. **O ensino do inglês na educação pública brasileira: um estudo sobre políticas públicas, percepções e fatores que influenciam o ensino de inglês nas escolas públicas**. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

BYRAM, Michael. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited**. 2^a ed. Bristol: Multilingual Matters, 2020.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy**. *Applied Linguistics Review*, v. 2, n. 1, p. 1-28, 2011. DOI: 10.1515/9783110239331.1.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 37, n. 132, p. 731–758, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4MgkhT9RPKphNxfwCmpwR8S/?lang=pt> Acesso em: 10 jul. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 37, p. 45–56, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na américa latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 240–255, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 33, n. 118, p. 235–250, 2012.

CANI, Josiane Brunetti; SANTIAGO, Maria Elizabete Vilella. O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 57, n. 2, p. 1164–1188, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138650002297941>. Acesso em: 22 abr. 2025.

CENOZ, Jasone; GORTER, Durk. **Pedagogical translanguaging**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. DOI: 10.1017/9781009029384.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Texto e construção de sentidos: discurso e leitura**. Campinas: Pontes, 1999.

COSCARELLI, Carla. **Leitura na internet: novos textos, novos leitores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CUNHA, Alex Garcia da; GUIMARÃES, Mônica Soares de Araújo. O ensino da leitura em língua inglesa no ensino fundamental: ativação do conhecimento prévio, estratégias e preparação para leitura. **Perquirere**, [S. l.], v. 3, 2006.

DAMACENA, Mariana; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Avaliação e formação de professores de línguas: uma discussão sobre o currículo e as percepções dos formandos. Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 23, n. 3, p. 1054-1073, 2021. DOI: 10.14393/OT2021v23.n.3.62193. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/62193>. Acesso em: 6 jul. 2026.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015. DOI: 10.18222/ae.v26i63.3628. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/3628>. Acesso em: 6 jul. 2026.

DUBOC, Ana Paula; SIQUEIRA, Sávio. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**, [S. l.], v. 2, n. 19, p. 231–258, 2020. DOI: 10.13133/2239-1983/19.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ESCOBAR, Albino; TEODOROV, Verônica. **Conexões & Vivências – Língua Inglesa: Ensino Fundamental – Anos Finais**. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Mauro Zambon. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAZ, Simone Santana. **A presença da oralidade em livros didáticos de língua inglesa: uma análise dos livros Bridges e Way to English**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. **Way to English for Brazilian learners**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2018.

FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. **Ways: English for life**. 9º ano: Ensino Fundamental, anos finais. Manual do professor. São Paulo: FTD, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMBRELL, Linda B. The occurrence of think-time during reading comprehension instruction. **The Journal of Educational Research**, [S. l.], v. 77, n. 2, p. 77-80, 1983. DOI: 10.1080/00220671.1983.10885502.

GARCÍA, Ofelia; LI WEI. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. London: Palgrave Macmillan, 2014. DOI: 10.1057/9781137385765.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002.

GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões; SIQUEIRA, Sávio; PORFIRIO, Lucielen. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **RBLA**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 593–619, 1984.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti.; GUERRA, Dhyovana.; DEITOS, Roberto Antonio. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/343408765>. Acesso em: 27 abr. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás (DC-GO): etapa do Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio**. Goiânia: SEDUC; 2018.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás – Ampliado**. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2020/08/80d3d5d8ac56f920562e29f5ef9785df-2cf.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2025

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOULART, Fernanda; LOPES, Jaqueline (org.). **Materiais didáticos de línguas estrangeiras: Adaptação e produção em contexto de educação profissional e tecnológica**. 1ª ed. Curitiba: Editora Bagai, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-331-0.04.01.24>.

GRAY, John. **The construction of English: Culture, consumerism and promotion in the ELT global coursebook**. London: Palgrave Macmillan, 2010.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999. p. 67-77.

GUBA, Egon Gotthold.; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills: Sage Publications, 1985.

GUILHERME, Manuela. **Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

JENKINS, Jennifer. Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. **Englishes in Practice**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 49–85, 2015. DOI: 10.1515/eip-2015-0003.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **Desvincular o inglês do imperialismo linguístico?** Revista Versalete, Curitiba, v. 1, n. 1, 2013.

KABONGO, Suzany Moura Saldanha. **A representação africana no ensino de língua inglesa: uma análise de livros didáticos propostos pelo PNLD 2020**. 2022. 130 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

KABONGO, Suzany Moura Saldanha; RABASA, Yamilka. **A representação africana no ensino da língua inglesa: análise e complementação multirrede-discursiva**. Araraquara: Letraria, 2024.

KACHRU, Braj Bihari. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the Outer Circle. In: QUIRK, Randolph; WIDDOWSON, Henry George. (org.). **English in the world: teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KAPP, Karl Milton. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2016.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 16ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, Claire. Language and culture in foreign language learning. **AILA Review**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 30–55, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/aila.27.02kra>.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org.). **Gêneros e material didático: Trilhando caminhos**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 123–138.

KRAUSE-LEMKE, Cibele. **Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 59, n. 3, p. 2071-2101, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8658236>. Acesso em: 6 jul. 2026.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010. DOI: 10.4324/9780203970034.

LAMBERTS, Denise; SARMENTO, Simone. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de Língua Inglesa: análise das mudanças. **Caderno Seminal**, [S. l.], 2023. DOI: 10.12957/seminal.2023.72332.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. **American Educational Research Journal**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 465-491, 1995.

LAVIOSA, Sara. **Translation and Language Education: Pedagogic Approaches Explored**. London: Routledge, 2014.

LI, Stephanie. 12 Years a Slave as a Neo-Slave Narrative. **American Literary History**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 326-331, Summer 2014. DOI: 10.1093/alh/aju009.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, Ângela; CAVALCANTI, Marilda (org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the colonality of being. **Cultural Studies**, [S. l.], v. 21, n. 2–3, p. 240–270, 2007. DOI: 10.1080/09502380601162548. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARGATO, Adelaide Ferreira. Alfabetização e letramento: um compromisso de todas as áreas. **the ESPECIALIST**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 121-146, 2006.

MCGRATH, Ian. **Materials evaluation and design for language teaching**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002.

MENDES, Edleise. Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira. **Campinas, SP: Pontes**, [S. l.], v. 91, 2011.

MICCOLI, Laura. A experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 207–248, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982007000100011>.

MIGNOLO, Walter Delgado. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter Delgado. Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of colonality and the grammar of de-colonality. **Cultural Studies**, [S. l.], v. 21, n. 2–3, p. 449–514, 2007. DOI: 10.1080/09502380601162647. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>.

MIGNOLO, Walter Delgado. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. **Theory, Culture & Society**, [S. l.], v. 26, n. 7–8, p. 159–181, 2009. DOI: 10.1177/0263276409349275. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>.

MIGNOLO, Walter Delgado; WALSH, Catherine E. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.

MOLL, Luis Carlos.; AMANTI, Cathy; NEFF, Deborah; GONZALEZ, Norma. Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. **Theory Into Practice**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 132–141, 1992.

MONTE-MÓR, Walkyria Maria. **A mediação entre a teoria e a prática no ensino de línguas estrangeiras**. *Crop*, São Paulo, n. 11, p. 347–361, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Políticas linguísticas e ensino de línguas: desafios contemporâneos. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Linguística aplicada e vida contemporânea: problematizações sobre a cultura e o ensino de línguas**. São Paulo: Editorial, Parábola, 2006. p. 13–36.

NASCIMENTO, Denis Gomes do. **Tensões e limites do ensino de inglês como língua estrangeira em escolas públicas do ensino fundamental e médio no Brasil**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Inglesa a Distância) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2020.

OLIVEIRA, Carla Pereira de. Concepções de ensinar e aprender no componente curricular língua inglesa do documento curricular para Goiás. **Revista Humanidades & Inovação**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. 104–114, 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso & Leitura**. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. História do material didático. In: DIAS, Reinildes.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 125–142.

PEIXOTO, Roberta Pereira; SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Inglês como língua franca: breve panorama da produção científica de um campo de estudos plenamente consolidado. **Polifonia**, [S. l.], v. 26, n. 43, p. 209–234, 2019.

PENNYCOOK, Alastair. **English and the discourses of colonialism**. 1ª ed. London: Routledge, 1998.

PESSOA, Rosane Rocha.; SILVA, Kleber Aparecido.; CONTI, Carla Conti. **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. Goiânia: UFG, 2020. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/26/o/Pessoa__Silva__Conti_Praxiologias_do_Brasil_Central.pdf. Acesso em: 27 abr. 2025.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PORTO EDITORA. **Samuel Johnson**. Infopédia. Porto: Porto Editora, 2025. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/artigos/\\$samuel-johnson](https://www.infopedia.pt/artigos/$samuel-johnson). Acesso em: 25 maio 2026.

PORTO, Raisa Ketzer; GALLI, Joice Armani. O perigo de uma língua única: algumas reflexões acerca da BNCC a partir da perspectiva dos multiletramentos. **Entretextos**, v. 25, n. 1, p. 169–191, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2025v25n1p169-191>. Acesso em: 27 abr. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar De. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

PORFÍRIO, Lucielen. Leitura em língua estrangeira: a importância do conhecimento prévio nas aulas de compreensão textual. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2014.

PULVERNESS, Alan; TOMLINSON, Brian. Materials for Cultural Awareness. In: TOMLINSON, Brian (org.). **Developing materials for language teaching**. 2ª ed. London: Bloomsbury, 2013. p. 443–459.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RABASA FERNANDEZ, Yamilka. Silêncios e resistências na contística de mulheres em Cuba: um panorama. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 1–16, 2022. DOI: 10.1590/1806-9584-2021v30n175852.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Línguas, linguagem e ensino: uma perspectiva crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

REGINO, Sueli Maria de Regino; CARDOSO, Anna Carolyna Ribeiro. A tradução na aprendizagem de línguas estrangeiras. **Littera Online**, [S. l.], n. 18, p. 92–105, 2019.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213–230.

RODRIGUES, Fernanda Castelano; JUNIOR, Jorge Rodrigues de Sousa; CELADA, María Teresa. Políticas plurilíngues na educação básica: realidades (im)possíveis projeções. **Abehache**, [S. l.], v. 2, n. 22, p. 6–14, 2022. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/issue/view/23>. Acesso em: 23 de dez de 2024.

ROLIM, Heloisa da Silva et al. **A distribuição de livros didáticos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Técnico em Administração) – Escola Técnica Estadual de Sapopemba (ETEC de Sapopemba), São Paulo, 2022. Disponível em: <https://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/14641>. Acesso em: 12 dez. 2025

ROLIM, Heliosa da Silva; ALMEIDA, Sabryna Andrade De; CASTRO, Stefany Ambruster De; CRUZ, Thais da Silva; SAVEGNAGO, Yasmim. A distribuição de livros didáticos. **Escola Técnica Estadual ETEC de Sapopemba, Fazenda da Juta, São Paulo, [S. l.]**, 2022. Disponível em: <https://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/14641>.

ROJO, Roxane. **Escolarização da linguagem e letramentos múltiplos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJAS, Michele Cristina Canola Andrade. **O livro didático de língua inglesa: concepções de multiletramentos e leitura**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – UTFPR, Curitiba, 2021.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MEGALE, Antonieta Heyden. **Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea**. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 39, n. 2, 2023. DOI: 10.1590/1678-460X202339251788.

ROSA, Gabriela da Costa.; DUBOC, Ana Paula. Analyzing the Concept and Field of Inquiry of English as a Lingua Franca from a Decolonial Perspective. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, [S. l.]**, v. 27, n. 3, p. 840–857, 2022. DOI: 10.17533/udea.ikala.v27n3a14. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/349003>. Acesso em: 8 dec. 2025.

ROSA, Gabriela da Costa; DUBOC, Ana Paula; SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC. **Perspectiva: Revista do centro de ciências da educação, [S. l.]**, v. 41, n. 1, p. 1–25, 2023.

ROST, Michael. **Teaching and researching listening**. 2. ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2011.

ROST, Michael; WILSON, J. J. **Active listening**. London: Routledge, 2013. DOI: 10.4324/9781315832920.

ROWE, Mary Budd. Wait time: slowing down may be a way of speeding up! **Journal of Teacher Education, [S. l.]**, v. 37, n. 1, p. 43-50, 1986. DOI: 10.1177/002248718603700110.

RUBIO, Fernando; PASSEY, Amber; CAMPBELL, Selene. Grammar in disguise: the hidden agenda of communicative language teaching textbooks. **RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada, [S. l.]**, n. 3, p. 158–176, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. **La educación obligatoria: su sentido educativo y social. [S. l.]**: Ediciones Morata, 2000.

SANTANA, Juliana Silva; KUPSKE, Felipe Flores. De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos in-between: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. **Revista X, [S. l.]**, v. 15, n. 5, p. 146–171, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais, [S. l.]**, v. 78, n. outubro, p. 3–46, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Eliana Santos de Souza. O ensino da língua inglesa no Brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, [S. l.], v. 1, n. dezembro, p. 1–7, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.753> Acesso em: 22 set. 2025.

SANTOS, Lucas Natan Alves dos. Livro didático de inglês e traços de (de)colonialidade. In: **Semenário formação de professores e ensino de língua inglesa**, 7., 2023, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2023. p. 141-153. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/18843>. Acesso em: 28 de outubro de 2024.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. **Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310>. Acesso em: 6 jul. 2026.

SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes. O novo “eu” sob a perspectiva ecosófica e como ele pode atuar em aula de língua estrangeira. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes (org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 63–72.

SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes; SIQUEIRA, Sávio. Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização viável. In: SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes; RAMOS, Elizabeth (org.). **Vozes, olhares, silêncios: diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 17–30.

SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes; SIQUEIRA, Sávio. **Materiais Didáticos: Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; MACHADO, Maria Helena P. T. Por que deveríamos nos reconhecer nas cenas de “12 Anos de Escravidão”. **Folha de S.Paulo, Ilustríssima**, 2 mar. 2014.

SEIDLHOFER, Barbara. English as a lingua franca in the expanding circle: what it isn't. In: RUDBY, Rani; SARACENI, Mario (org.). **English in the World: Global Rules, Global Roles**. London: Bloomsbury Publishing, 2006. p. 40–50.

SEIDLHOFER, Barbara. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SERRANI, Silvana. O contexto-fonte e o ensino de línguas. **SCRIPTA**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 54–63, 2002.

SERRANI, Silvana. **Discurso e Cultura na Aula de Língua: Currículo, Leitura, Escrita**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2010.

SERRANI, Silvana. La noción de cultura, la lengua y los Estudios Hispánicos: enfoque discursivo-cultural de un poema de Benedetti. **Intersecciones. Revista da APEESP**, [S. l.], v. 2, p. 15–39, 2014.

SERRANI, Silvana. A proposta multirrede-discursiva: antecedentes, descrição geral e exemplos. In: SERRANI, Silvana (org.). **Cultura e literatura no ensino de língua-discurso: a proposta multirrede-discursiva na formação docente e no ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2020a. p. 29–63.

SERRANI, Silvana. Desconstruindo estereótipos culturais: análise e complementação multirrede-discursiva em livro de inglês. In: SERRANI, Silvana (org.). **Cultura e literatura no ensino de língua-discurso: a proposta multirrede-discursiva na formação docente e no ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira**. Campinas: Pontes, 2020b. p. 255–287.

SERRANI, Silvana. La cultura e la letteratura nelle lezioni di spagnolo: cinque passi multirete-discorsivi contro gli stereotipi. In: VILLANI, Adele; CARACCI, Francesco (org.). **La letteratura ispanoamericana nelle scuole superiori in Italia: analisi e prospettive**. Roma: Sapienza Editrice, 2023. p. 87–110.

SHELDON, Lee. **The multiplayer classroom**. Boston: Cengage, 2012.

SILVA, Adelson Ferreira; GOMES, Suzana dos Santos. A noção de competência como instrumento desarticulador da formação política e científica dos professores. **ETD: Educação Temática digital**, Campinas, SP, v.25, p. 1–22, 2023.

SILVA, Flavia Matias da. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 58, n. 1, p. 158–176, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138654189491701>.

SILVA, Heloisa Melo da; CAMARGO, Gladys Plens de Quevedo Pereira de. O ensino da leitura nas aulas de língua inglesa na educação básica pública: um microestudo. **CLARABOIA**, [S. l.], n. 23, p. 190-213, jan./jul. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autênticas Editora, 2020.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 52, pp. 231–256, 2015. DOI: 10.9771/2176-4794ell.v0i52.15557.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. 2008. 358 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) — Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, Sávio. English as a free language is not neutral, it is a transcultural zone of power: for a decolonization of conceptions, practices and attitudes. *Línguas & Letras*, [S. l.], v. 19, n. 44, p. 93–113, 2018.

SIQUEIRA, Sávio. ELT materials for basic education in Brazil: is there room for an ELF-aware practice? *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, v. 1, n. 65, p. 118-146, 2020. DOI: 10.9771/ell.v1i65.36472. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/36472>. Acesso em: 8 dez. 2025.

SOUZA, Diogo Matheus de; SCHENATO, Stela. A questão étnico-racial do cinema de Hollywood no ensino de história: uma experiência de estágio na educação de jovens e adultos. *Revista Polyphonía*, Goiânia, v. 29, n. 1, 2018. DOI: 10.5216/rp.v29i1.53655.

STAHL, Robert J. Using “think-time” and “wait-time” skillfully in the classroom. *ERIC Digest*, [S. l.], v. ED370885, p. 1–6, 1994. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370885.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2026.

SUSSEKIND, Maria Luiza.; COUBE, André Luiz da Silva. Universidadescolas: deslocando linhas abissais. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Maria Rosa. (org.). **(De) colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras (es) de línguas**. Pontes Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 55-74.

TAGLIEBER, Loni Kreis. A eficácia de três atividades pré-leitura na compreensão de leitura de alunos de inglês como língua estrangeira (ILE) ao ler textos em inglês. *Ilha do Desterro*, [S. l.], n. 19, 1988.

TEODORO, Ronessa do Carmo. **Os livros didáticos de inglês fornecidos via PNLD: como avaliam os professores?** Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

TODESCHINI, Isabella. **Interculturalidade e o inglês como língua franca: considerações sobre o livro didático de língua inglesa**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2020.

TODESCHINI, Isabella. Uma análise do inglês como uma língua franca em um livro didático do ensino fundamental. *Caminhos em Linguística Aplicada*, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 48–67, 2023.

TORELLI, Luiz Carlos Pedrosa; FELICIO, Aline Gardim Trivelato; CÂMARA, Naiá Sadi. **A língua inglesa no Brasil e suas implicações para os sujeitos brasileiros contemporâneos**. Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 6, n. 7, p. 229-241, 2012.

TORRES, Marília Camponogara.; TERRES, Mariana Lima. A Língua Inglesa na BNCC: uma análise das concepções de língua. *Fórum Linguístico*, v. 18, n. 4, p. 5417–5439, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/71873>. Acesso em: 27 abr. 2025.

TOMLINSON, Brian. **Materials development in language teaching**. 2^a ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

TOMLINSON, Brian. **Developing materials for language teaching**. 2^a ed. London: Bloomsbury Academic, 2013.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. Developing cultural awareness - integrating culture into a language course. **Modern English Teacher**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 5–12, 2004.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. Materials development for language learning: principles of cultural and critical awareness. In: PEREIRA, Arioaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. [S. l.]: Mercado de Letras, 2013. p. 29–54.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. **The complete guide to the theory and practice of materials development for language teaching**. New Jersey: Wiley Blackwell, 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de língua portuguesa**. 17^a ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VANDERGRIFF, Larry; GOH, Christine C. M. **Teaching and learning second language listening: metacognition in action**. New York: Routledge, 2012. DOI: 10.4324/9780203843376.

VIEIRA, Bruna Guadagnini Braga; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. O livro didático de língua inglesa no PNLD 2020: ideologias linguísticas (des)legitimadas na coleção Way to English for Brazilian Learners. **Revista Indisciplina em Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 03, n. 01, 2022.

VOGEL, Sara; GARCÍA, Ofelia. **Translanguaging**. In: NOBLIT, George W.; MOLL, Luis C. (ed.). *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press, 2017. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.181.

WALSH, Catherine Elizabeth. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministerio de Educación; UNICEF, 2005.

WALSH, Catherine Elizabeth. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12–42.

WALSH, Catherine Elizabeth. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya Yala, 2009.

WALSH, Catherine Elizabeth. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAIPA, Luis; WALSH, Catherine Elizabeth (org.). **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75–96.

WALSH, Catherine Elizabeth. **Interculturalidad, crítica y (de)colonialidad: ensayos desde abya yala**. Quito: Editorial Abya Yala, 2012a.

WALSH, Catherine Elizabeth. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, [S. l.], v. 15, n. 1–2, p. 61–74, 2012b.

WALSH, Catherine Elizabeth. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine Elizabeth (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Editorial Abya Yala, 2013. p. 23–68.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

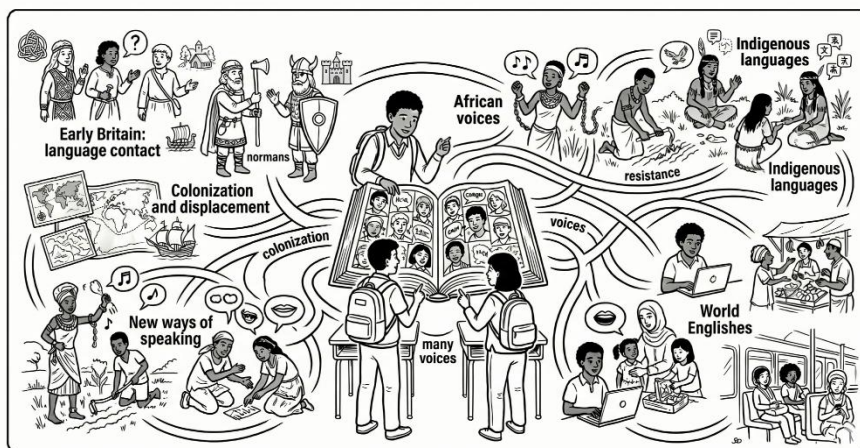
WELP, Anamaria; GARCÍA, Ofelia. **A pedagogia translíngua e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro**. Ilha do Desterro, Florianópolis, v. 75, n. 1, p. 47-64, jan./abr. 2022. DOI: 10.5007/2175-8026.2022.e82165.

XAVIER, Antônio Carlos. **Multiletramentos na prática docente: reflexões e propostas**. São Paulo: Parábola, 2019.

APÊNDICE A — Texto didático “English Has Many Histories”

Este apêndice apresenta o texto didático elaborado pela pesquisadora para a atividade aplicada aos estudantes. O material teve como objetivo problematizar a história da língua inglesa a partir de uma perspectiva plural, considerando processos de contato linguístico, colonização, escravidão e apagamento histórico.

English Has Many Histories



English is not only the story of kings, writers, and dictionaries. It is also the story of people who moved, worked, resisted, created, and survived.

In Britain, English changed because different peoples met: Celts, Anglo-Saxons, Vikings, Normans, and many others. Later, English travelled to other parts of the world through trade, colonization, and slavery.

In North America, Indigenous peoples already had their own languages before English arrived. Their languages, cultures, and knowledge were part of the history of the continent. English also changed through contact with Indigenous languages, especially in words for places, animals, plants, and food.

African peoples also shaped English. Millions of Africans were kidnapped and enslaved. They came from different regions and spoke many different languages. In violent conditions, they had to communicate with each other and with English speakers. This contact helped create new ways of speaking, including African American English and English-based Creoles.

So, English is not a language made by only one people. It is a language shaped by many voices, including voices that were often silenced in history books.

Fonte: Texto elaborado pela autora. Imagem gerada com auxílio de inteligência artificial, com finalidade exclusivamente ilustrativa e pedagógica.