

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PAULO CÉSAR ARAÚJO CAIXETA

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM DOIS LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA INGLESA E UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA
DIDÁTICA SOBRE O TEMA**

São Carlos - SP
2024

PAULO CÉSAR ARAÚJO CAIXETA

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM DOIS LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA INGLESA E UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA
DIDÁTICA SOBRE O TEMA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos educativos – Linguagens, Currículo e Tecnologias

Orientadora: Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli

São Carlos - SP
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Paulo César Araújo Caixeta, realizada em 26/08/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli (UFSCar)

Prof. Dr. Alexandre Monte (SME-São Carlos)

Profa. Dra. Joceli Catarina Stassi Sé (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

Caixeta, Paulo César Araújo

A variação linguística em dois livros didáticos de língua inglesa e uma proposta de sequência didática sobre o tema / Paulo César Araújo Caixeta -- 2024.
147f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Caroline Carnielli Biazolli
Banca Examinadora: Alexandre Monte, Joceli Catarina Stassi Sé
Bibliografia

1. Variação linguística. 2. Ensino de língua inglesa. 3. Ensino Médio. I. Caixeta, Paulo César Araújo. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivos: (a) analisar como a variação linguística é abordada em dois livros didáticos de língua inglesa, adotados por um grande número de escolas técnicas do estado de São Paulo; (b) estabelecer comparações qualitativas entre as obras, fundamentadas em um roteiro investigativo; e (c) apresentar uma proposta de sequência didática sobre o tema, na expectativa de que o assunto possa ser aprofundado e, assim, receber a devida atenção por parte de professores e estudantes de inglês do Ensino Médio. A partir da experiência do professor-pesquisador desta dissertação, de aproximadamente vinte anos lecionando língua inglesa para estudantes de Ensino Médio, assume-se a premissa de que a variação linguística é uma temática pouco explorada nos materiais didáticos e relegada, muitas vezes, a discussões periféricas em sala de aula. A fim de atingir os objetivos supracitados, a fundamentação teórica baseia-se na pedagogia da variação linguística (Bagno, 2007, 2017, 2020; Bortoni-Ricardo, 2005, 2009; Faraco, 2007, 2020, 2022), na utilização do modelo de sequência didática sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e nas pesquisas de Cristovão (2009) e Cristovão *et al.* (2010). Para a elaboração da sequência, também é considerada a Taxonomia de Bloom (Bloom *et al.*, 1956). Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa chamada de análise documental (Lüdke; André, 2020), com base no roteiro proposto por Bagno (2007a) para a análise da variação linguística em livros didáticos de português, com algumas adaptações para o ensino de inglês. Apesar de serem bons recursos pedagógicos, nenhum dos dois livros didáticos analisados aborda a variação linguística em profundidade, deixando de responder plenamente a requisitos importantes - propostos por Bagno (2007a) - evidenciados nas respostas ao roteiro adaptado do estudo. Como produto técnico-tecnológico, apresenta-se uma sequência didática desenvolvida a fim de que novas práticas para o estudo do tema possam ser implementadas no futuro. Espera-se, portanto, contribuir para uma ampliação e aprofundamento do estudo de variação linguística nos livros didáticos de língua inglesa para estudantes de Ensino Médio, além de promover maior reflexão dos professores de inglês a respeito de um tema tão relevante, no entanto, frequentemente relegado a exposições rápidas e análises superficiais e simplificadas nos livros didáticos de língua inglesa.

Palavras-chave: Variação linguística. Livro didático. Sequência didática. Ensino de língua inglesa. Ensino Médio.

ABSTRACT

The present dissertation aims to: (a) analyze how linguistic variation is addressed in two English language textbooks widely adopted by a large number of technical schools in the state of São Paulo; (b) establish qualitative comparisons between the works based on an investigative framework; and (c) propose a didactic sequence on the subject, with the expectation that this topic may be further explored and, thereby, receive due attention from both English teachers and high school students. Drawing from the teacher-researcher's extensive experience of approximately twenty years teaching English to high school students, the premise is that linguistic variation is a topic that is often underexplored in educational materials and frequently relegated to peripheral discussions in the classroom. To achieve these objectives, the theoretical foundation is based on the pedagogy of linguistic variation (Bagno, 2007, 2017, 2020; Bortoni-Ricardo, 2005, 2009; Faraco, 2007, 2020, 2022), in the use of the didactic sequence model proposed by Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004) and in the research by Cristovão (2009) and Cristovão et al. (2010). Bloom's Taxonomy (Bloom et al., 1956) is also considered in the development of the sequence. Regarding methodology, this study is a qualitative research termed document analysis (Lüdke & André, 2020), based on the framework proposed by Bagno (2007a) for the analysis of linguistic variation in Portuguese textbooks, with some adaptations for English language teaching. Although the textbooks analyzed are valuable pedagogical resources, neither addresses linguistic variation in depth, failing to fully meet important requirements - proposed by Bagno (2007a) - as shown by the results of the adapted framework applied in this study. As a technical-technological product, a didactic sequence is presented, aiming to implement new practices for the study of this theme in the future. It is hoped, therefore, to contribute to the expansion and deepening of the study of linguistic variation in English language textbooks for high school students, as well as to promote greater reflection among English teachers on a topic that is so relevant, yet often relegated to brief and superficial discussions and simplified analyses in English language textbooks.

Keywords: Linguistic variation. Textbook. Didactic sequence. English language teaching. High school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de SD.....	33
Figura 2 – Taxonomia de Bloom no livro <i>Take Action!</i>	49
Figura 3 – Seção “Tip”.....	56
Figura 4 – Mapa-múndi da língua inglesa.....	57
Figura 5 – Inglês como língua franca.....	58
Figura 6 – Material complementar.....	59
Figura 7 – Atividade de escuta com a variedade neozelandesa.....	59
Figura 8 – Atividade de leitura com menções às variedades indiana e nigeriana da língua inglesa.....	60
Figura 9 – Diversos países onde o inglês é uma das línguas oficiais.....	61
Figura 10 – Exemplo de variação lexical (<i>US x UK</i>)	62
Figura 11 – Exemplo de diferença ortográfica (<i>US x UK</i>)	63
Figura 12 – Exemplo de diferença ortográfica II (<i>US x UK</i>)	64
Figura 13 – Exemplo de variação lexical (<i>US x UK</i>)	65
Figura 14 – Exemplo de variação lexical II (<i>US x UK</i>)	66
Figura 15 – Exemplo de diferença ortográfica III (<i>US x UK</i>)	67
Figura 16 – Exemplo de variação fonética.....	68
Figura 17 – Inglês como língua franca (registro informal).....	70
Figura 18 – Nota do MP sobre linguagem da internet.....	71
Figura 19 – Referência ao registro informal do termo <i>veggies</i>	71
Figura 20 – Atividade de produção oral com linguagem formal.....	72
Figura 21 – Compreensão de tira com linguagem informal.....	73
Figura 22 – Gênero textual “diário” com uso de linguagem informal.....	73
Figura 23 – Produção oral e escrita com variação de formalidade nos registros.....	74
Figura 24 – Atividade de escuta com registros formais e informais.....	75
Figura 25 – Exemplo de variação entre fala e escrita.....	76
Figura 26 – <i>Post</i> em um <i>blog</i>	77
Figura 27 – Atividade de produção oral simulando pedidos em restaurantes.....	78
Figura 28 – Atividade de produção oral demandando registro formal.....	79
Figura 29 – Atividade de produção escrita com registro informal.....	80
Figura 30 – Atividade de produção oral: diálogo informal entre pares.....	81

Figura 31 – Preconceito linguístico.....	83
Figura 32 – Inglês jamaicano.....	84
Figura 33 – Inglês em Malta (1)	85
Figura 34 – Inglês em Malta (2)	85
Figura 35 – Inglês na Malásia.....	86
Figura 36 – Inglês nas colônias britânicas.....	87
Figura 37 – Inglês australiano.....	88
Figura 38 – Países onde o inglês é a língua oficial.....	89
Figura 39 – Única menção explícita à variação linguística.....	90
Figura 40 – Diferença ortográfica: “ <i>realize x realise</i> ” (US x UK).....	91
Figura 41 – Diferença ortográfica: “ <i>monolog x monologue</i> ” (US x UK).....	92
Figura 42 – Diferença ortográfica: “ <i>behavior x behaviour</i> ” (US x UK).....	93
Figura 43 – Diferença ortográfica: “ <i>color x colour</i> ” (US x UK).....	93
Figura 44 – Variação lexical: “ <i>truck x lorry</i> ” (US x UK).....	94
Figura 45 – Inglês na Malásia.....	95
Figura 46 – Expressões formais.....	96
Figura 47 – Identificação de linguagem informal.....	97
Figura 48 – Atividade de leitura com linguagem informal.....	98
Figura 49 – Atividade de leitura com linguagem informal: linguagem da internet.....	98
Figura 50 – Produção escrita: memes.....	100
Figura 51 – Produção oral: expressando opiniões.....	101
Figura 52 – Produção escrita: postagem em mídia social.....	102
Figura 53 – Produção escrita: cartum.....	103
Figura 54 – Produção oral: conversa informal.....	104
Figura 55 – Produção oral: entrevista formal.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparações entre os livros didáticos analisados.....	106
Quadro 2 - Mensagens utilizadas na SD.....	121
Quadro 3 - Contextos das mensagens trocadas.....	124
Quadro 4 - Explicações das abreviações e <i>emojis</i> trocados nas mensagens de texto escrito.....	125

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1 A BNCC e o ensino de inglês para as séries do EM.....	16
1.2 O ensino de inglês e a variação linguística.....	17
1.3 A abordagem sociinteracionista, a variação linguística e a aquisição de uma língua estrangeira.....	21
1.4 A pedagogia da variação linguística.....	24
1.5 O PNLD, as obras analisadas e a variação linguística.....	30
1.6 A sequência didática, o modelo sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly e os estudos de Vera Lúcia L. Cristovão <i>et al.</i>	33
1.7 A Taxonomia de Bloom.....	39
1.8 Pesquisas correlatas.....	42
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	45
2.1 Natureza da pesquisa e método de coleta de dados.....	45
2.2 Materiais didáticos.....	45
2.2.1 A respeito de material didático.....	45
2.2.2 Caracterização dos livros didáticos analisados.....	48
2.3 Roteiro adaptado para análise das obras.....	50
2.4 Fundamentos da sequência didática.....	52
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	55
3.1 Resultados das análises do livro didático <i>Anytime!</i> , de Amadeu Marques e Ana Carolina Cardoso.....	55
3.2 Resultados das análises do livro didático <i>Take Action!</i> , de Carla Richter e Julia Larré.....	82
3.3 Proposta de sequência didática.....	106
CONCLUSÕES.....	131
REFERÊNCIAS.....	135
ANEXO A.....	140
ANEXO B.....	141
ANEXO C.....	146

INTRODUÇÃO

Nesses últimos anos, o Ensino Médio (doravante EM) tem sido alvo de relevantes mudanças em sua estrutura. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) (Brasil, 2018), novos caminhos devem ser trilhados pelos estudantes do ciclo final da Educação Básica e uma ampliação da carga horária nas escolas também deverá abrir novas possibilidades e reflexões envolvendo todos os agentes da comunidade escolar.

A fim de esclarecer a situação que se apresenta atualmente, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo definiu a reestruturação do EM da seguinte maneira para o ano letivo de 2024: a atual grade, que possui 12 itinerários formativos, será simplificada e passará a contar com 3 opções de aprofundamento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias + Matemática; Linguagens e suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Ensino Profissionalizante. O aprofundamento é escolhido pelo estudante na 1ª série e cursado durante as 2ª e 3ª séries. Também há inserção de disciplinas comuns que são cursadas por todos os alunos a partir da 1ª série: Educação Financeira, Projeto de Vida, Redação e Leitura e Aceleração para Vestibular. A Formação Geral Básica, que engloba disciplinas tradicionais como matemática e língua portuguesa, permanecerá em todas as séries.

Há inúmeros questionamentos sobre as reformulações propostas e a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), e o sentimento de discordância e insatisfação da comunidade escolar é evidente. Seja pela imposição da Reforma por meio de uma Medida Provisória – que exclui a possibilidade de um amplo diálogo –, seja pela ampliação da lacuna, já tão evidente, entre o ensino oferecido às classes mais privilegiadas e aquele ofertado aos mais necessitados, a implementação do NEM exige reflexões mais profundas e maior participação e interação de todos aqueles envolvidos no processo.

Nesta dissertação, os interesses voltam-se à realidade do ensino de língua inglesa nesse novo contexto. Além das mudanças curriculares e estruturais no EM, os professores de língua inglesa devem estar atentos ao surgimento de novas metodologias e, principalmente, às novas demandas de estudantes que fazem parte de uma geração totalmente conectada e amplamente exposta, desde muito cedo, a um enorme volume de informação,

inclusive em inglês.

Em contraste ao ensino de inglês no passado, em que as fontes autênticas¹ eram escassas, os estudantes atuais têm a possibilidade de entrar em contato com a língua inglesa frequentemente em suas mais diversas variações; seja no mundo real ou por meio de ferramentas virtuais. Nessa direção, de acordo com considerações feitas por Araújo e Belém (2018, p. 1), “o aprimoramento dos conteúdos que são disponibilizados e o fácil acesso à internet possibilitam que muitos recursos *online* se transformem ou se adaptem em ferramentas pedagógicas, garantindo suporte significativo à aprendizagem”.

O próprio *status* da língua inglesa mudou há alguns anos: passou a ser designada de língua franca. De acordo com Gimenez *et al.* (2015, p. 594):

(...) o acrônimo ELF (*English as a lingua franca*) - ou ILF (inglês como língua franca), em português, tem sido adotado por um conjunto de pesquisadores que se alinham teoricamente à visão de que a língua inglesa é hoje utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas e não exclusivamente em interações que tenham como interlocutores privilegiados os falantes nativos. Esses pesquisadores defendem que as interações em inglês (nas quais são empregados recursos linguísticos e pragmáticos que tornam a referência a falantes nativos subalterna ao alcance satisfatório de seus propósitos comunicativos) configuram um novo fenômeno sociolinguístico que, certamente, nos levará a uma compreensão [mais ampla] da natureza da linguagem assim como das convenções de descrição linguística.

Além disso, há mais não nativos se comunicando em inglês do que nativos. Como já afirmado anteriormente por Graddol (1999 *apud* Crystal, 2008, p. 6), “o centro de gravidade da língua inglesa deslocou-se do falante nativo para o falante não nativo. Para cada falante nativo, há agora três ou quatro falantes não nativos”.

O fluxo de pessoas e de informação é constante e frenético. Torna-se impossível manter-se atualizado com todas as expressões, gírias e neologismos

¹ Apesar da ausência de um consenso sobre a definição de “material autêntico”, entende-se neste projeto que material autêntico “refere-se aos textos (orais, escritos, visuais) que os falantes de uma determinada língua utilizam para se expressar e se comunicar uns com os outros; consistem em materiais que veiculam os aspectos sócio-histórico-culturais de uma comunidade linguística e que podem ser um instrumento valioso no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, constituindo-se em uma fonte de insumo para os aprendizes” (Vieira, 2012, p. 14).

usados por nativos e também não nativos desse idioma. Para Viegas (2018, p. 4-5),

De forma a tentar mostrar o quão grande o inglês se tornou, Kachru (1985) desenvolveu um modelo de círculos concêntricos sobre a difusão do inglês. O círculo interior refere-se a países onde o inglês é considerado a língua nativa, como Estados Unidos da América, países do Reino Unido, Canadá, Austrália, Irlanda e Nova Zelândia. O segundo círculo, chamado círculo estendido, refere-se a países onde o inglês é, muitas vezes, falado como segunda língua (ISL) e países onde o inglês também seja a língua oficial. Algumas nações pertencentes a este círculo são Índia e Cingapura. Por fim, o terceiro e último círculo é o círculo em expansão, e seus países são aqueles que não possuem uma história direta com o inglês, mas onde se podem encontrar muitos falantes da língua, como Rússia, China, Brasil, Argentina. Apesar de ser difícil definir o número exato de falantes da língua inglesa, Crystal (2003) mostra a importância dos falantes não-nativos para que a língua inglesa seja considerada internacional: enquanto o círculo interior conteria entre 320 a 380 milhões de falantes, o círculo estendido possuiria de 300 a 500 milhões de representantes e o círculo em expansão, 500 a 1000 milhões.

Com a importância atual do inglês no mundo, verifica-se a expansão de seu ensino. Nesse contexto, encontra-se disponível uma enorme gama de materiais didáticos (MDs) que apresentam a variação linguística na língua inglesa, seja por meio de menção a pronúncias diferentes ao se comparar o inglês americano *versus* o inglês britânico, seja por meio da abordagem de diferenças lexicais existentes entre essas duas variedades. No entanto, o tratamento do tema – variação linguística – tende a se limitar a isso.

Minha vivência como professor de inglês², em contato constante com diversos MDs, mostra que abordagens mais aprofundadas, dinâmicas e significativas são raras quando analisamos a temática da variação linguística em inglês, no que diz respeito aos seus diferentes tipos e no que concerne à variação existente em todos os níveis da língua – fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e pragmático. Com tantos não nativos se comunicando em inglês e com a enorme variedade de MDs autênticos disponíveis a quem quiser aprender o idioma, torna-se essencial mostrar aos

² Neste trecho, utiliza-se a escrita em primeira pessoa do singular para enfatizar as percepções e experiências do professor-pesquisador.

estudantes de língua inglesa que a variação também ocorre nesse idioma por conta de situações diferentes, falantes de classes sociais distintas, pessoas de diferentes regiões, etc., e que há espaço para que todas as variantes sejam usadas normalmente, além de evitar que o preconceito linguístico ocorra em inglês, assim como é observado frequentemente com a língua portuguesa.

Neste estudo, pautando-se na pedagogia da variação linguística (Bagno, 2007, 2017, 2020; Bortoni-Ricardo, 2005, 2009; Faraco, 2007, 2020, 2022), alinhada aqui ao objetivo de se discutir variação linguística no ensino de língua inglesa como língua estrangeira, busca-se (a) analisar o tratamento desse tema em dois livros didáticos voltados às três séries do EM – *Anytime!*, de Amadeu Marques e Ana Carolina Cardoso, e *Take Action!*, de Carla Richter e Julia Larré – e (b) estabelecer comparações qualitativas entre essas duas obras, para, na sequência, (c) elaborar uma sequência didática (doravante, SD) que contenha atividades significativas³, de acordo com a fundamentação teórica adotada nesta pesquisa, para a discussão da variação na língua inglesa. Vale ressaltar que a versão dos livros analisados é aquela de uso exclusivo do professor, mais conhecida como Manual do Professor (MP).

A escolha desses livros se deu por conta da relevância e da abrangência de tais obras nas escolas do estado de São Paulo, uma vez que os dois livros analisados fazem parte do material adotado atualmente na rede pública de ensino desse estado⁴. As Escolas Técnicas Estaduais (Etecs), por exemplo, que adotam tais obras, possuíam mais de 226 mil alunos nos Ensinos Técnico, Integrado e Médio matriculados no ano de 2023. A proposta de elaborar uma SD justifica-se pela carência de atividades que abordam a variação linguística com profundidade – principalmente quanto às diferenças entre fala e escrita – nos materiais analisados, além do ensejo de possíveis aplicações, no futuro, desta sequência em turmas de EM, visando a uma compreensão mais ampla e clara do tema por parte dos estudantes.

Esta dissertação, para além destas palavras introdutórias, das conclusões, das referências e dos anexos, divide-se em três seções. Na sequência, na primeira seção, aborda-se a fundamentação teórica adotada,

³ Por se tratar de um projeto de mestrado, a ser desenvolvido em dois anos, não se encaixa no escopo deste estudo a aplicação da SD elaborada.

⁴ Lamentavelmente, o número exato de escolas que adotam as obras analisadas nesta pesquisa não foi encontrado em nenhum canal digital oficial visitado.

dando luz ao tema do ensino de inglês e a variação linguística, bem como às obras que são analisadas e ao que norteia a elaboração da SD. Na segunda seção, contextualiza-se o universo desta pesquisa. Na terceira, discutem-se os resultados das análises dos livros didáticos e apresenta-se a SD confeccionada, que é o produto técnico-tecnológico deste estudo.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A BNCC e o ensino de inglês para as séries do EM

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2017, representa um dos documentos mais importantes da educação no Brasil. É a referência principal para qualquer educador ou educando interessado em conhecer ou estudar o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes, sejam de escolas públicas ou privadas, devem desenvolver em cada ano de todas as etapas da Educação Básica: da Educação Infantil ao EM. Além de orientar as instituições de ensino na elaboração de seus currículos, a BNCC deve influenciar o processo de escrita de novos MDs e também a formação de professores.

O ensino de inglês no EM deve, portanto, alinhar-se com os objetivos da BNCC, enfatizando não apenas regras gramaticais, mas também a compreensão e produção de textos orais e escritos, que abordem temas relevantes para a realidade dos estudantes e para o mundo globalizado. Lê-se na própria Base: "(...) a relevância da língua inglesa na mediação de práticas sociais e interculturais, individuais e de grupo, orientou o início de sua aprendizagem, focalizando o processo de construção de repertórios linguísticos dos estudantes" (Brasil, 2018, p. 484). A língua inglesa deve ser tratada como um instrumento facilitador para que os estudantes consigam se comunicar e acessar informações de maneira mais dinâmica e eficiente, haja vista o *status* da língua inglesa como língua franca.

Além disso, a BNCC destaca a importância de estimular a reflexão crítica dos alunos sobre questões culturais, sociais e políticas, tanto no contexto nacional quanto internacional. Desse modo, é fundamental incorporar temas atuais nas aulas, o que inclui as aulas de inglês, como problemas globais, diversidade cultural e sustentabilidade, para fomentar a consciência global e a cidadania ativa. De acordo com a própria BNCC (Brasil, 2018, p. 485), o ensino da língua inglesa deve ter como um de seus fins:

(...) expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do

inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global.

A integração de tecnologias digitais no ensino de inglês também é destacada pela BNCC, encorajando o uso consciente de recursos como plataformas digitais, aplicativos e mídias sociais para enriquecer o processo de aprendizagem e promover a interatividade entre os alunos. Por fim, a BNCC enfatiza a interdisciplinaridade, encorajando conexões entre o ensino de inglês e outras disciplinas para promover uma compreensão mais abrangente da língua e sua relação com outras áreas do conhecimento. Dessa forma, é essencial considerar o desenvolvimento de habilidades comunicativas, a reflexão crítica, o uso consciente da tecnologia e a interdisciplinaridade como pilares fundamentais para preparar os alunos para um mundo cada vez mais interligado e globalizado. Lê-se na Base (Brasil, 2018, p. 484):

(...) além dessa visão intercultural e “desterritorializada” da língua inglesa – que, em seus usos, sofre transformações oriundas das identidades plurais de seus falantes –, consideraram-se também as práticas sociais do mundo digital, com ênfase em multiletramentos.

1.2 O ensino de inglês e a variação linguística

A compreensão da variação linguística constitui um dos pilares essenciais no ensino de línguas estrangeiras, como o inglês, para estudantes do EM. Sob a égide da BNCC, a consideração da diversidade linguística ganha destaque, enfatizando a importância de promover o domínio da língua inglesa em suas múltiplas manifestações, refletindo a realidade cultural e social do mundo contemporâneo.

Dentro da grande área de Linguagens e suas Tecnologias, as disciplinas de língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa são tratadas na BNCC (Brasil, 2018, p. 481) a fim de que:

(...) os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral.

Os professores de língua inglesa para estudantes do EM deveriam, portanto, garantir que experiências significativas e relevantes sejam vivenciadas pelos seus alunos. A partir dessa premissa, a abordagem de diversas situações de comunicação e interação dos estudantes – fazendo uso da língua inglesa – deveria, inevitavelmente, ter um ponto de intersecção com a variação linguística inerente a este idioma. De acordo com Alkmim (2006, p. 33):

Língua e variações são inseparáveis: a Sociolingüística encara a diversidade lingüística não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno lingüístico. Nesse sentido, qualquer tentativa de buscar apreender apenas o invariável, o sistema subjacente – se valer de oposições como "língua e fala", ou competência e *performance* – significa uma redução na compreensão do fenômeno lingüístico. O aspecto formal e estruturado do fenômeno lingüístico é apenas parte do fenômeno total.

A variação linguística é um fenômeno complexo que abarca diferentes aspectos, incluindo variações históricas, regionais, sociais e contextuais. No contexto do ensino de inglês, é crucial que os educadores estejam cientes e compreendam as nuances linguísticas que podem ser encontradas nos mais diversos cenários ao redor do globo. Compreender tais variações é fundamental para capacitar os alunos a se comunicarem eficazmente em situações do mundo real, bem como para desenvolver a consciência cultural e linguística.

Nesse sentido, a BNCC propõe em seu texto, mesmo que ainda de forma tímida e limitada, algumas diretrizes que podem estimular a implementação de estratégias de ensino que promovam uma abordagem abrangente da variação linguística no ensino de língua inglesa. Além disso, ao adotar uma perspectiva intercultural e contextualizada, os educadores podem facilitar o aprendizado dessa língua estrangeira, incentivando os alunos a reconhecerem e valorizarem as diferenças linguísticas como parte integrante da diversidade cultural global. É importante ressaltar que a BNCC do EM não aborda a língua inglesa de forma específica, mas sim as habilidades gerais que os alunos devem desenvolver em línguas estrangeiras. Dessa forma, a variação linguística pode ser abordada de maneira implícita ou explícita, dependendo do currículo e da abordagem adotada pela instituição de ensino e pelos professores.

Além disso, a BNCC salienta a importância de incorporar práticas pedagógicas que incentivem a reflexão crítica sobre as dinâmicas socioculturais e linguísticas presentes na língua inglesa, como mencionado na subseção anterior. Infelizmente, não há nenhum detalhamento estratégico nem metodológico para auxiliar as instituições e os professores nesse sentido. Uma reflexão crítica implicaria não apenas o ensino das normas linguísticas padrão, mas também a exploração das variedades linguísticas não padrão, dialetos e gírias, promovendo um entendimento mais profundo da riqueza e complexidade do idioma inglês.

A BNCC apresenta algumas diretrizes para os educadores adaptarem seus planos de ensino, enfatizando a importância de uma abordagem holística e inclusiva no ensino de inglês para estudantes do EM. Ao incorporar a variação linguística no currículo, os educadores estão não apenas preparando os alunos para se comunicarem de forma eficaz em contextos globais, mas também os capacitando a compreender e apreciar a diversidade cultural e linguística que permeia o mundo contemporâneo.

Uma importante ressalva a respeito do texto da BNCC é que, na contramão das propostas freireanas⁵, a BNCC acaba apresentando um modelo instrumental de educação, excluindo as diferenças sociais, culturais e regionais de um país tão diverso quanto o Brasil, ao propor uma base repleta de tecnicismos. Hallwas (2020, p. 98) afirma que

A BNCC-EM, certamente, não promove a possibilidade de observação dos processos de aprendizagens que são individuais; pelo contrário, o que está proposto é um modelo macro educacional (sic), no qual o estudante precisa se adequar indiferentemente da condição de vida ou experiência de aprendizagem. A humanização dos processos de aprendizagem tem em seu lugar uma política educacional de nivelamento do que se deve ou não aprender.

A BNCC prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades, muitas vezes fragmentadas e descontextualizadas, em detrimento da formação integral do ser humano. Essa abordagem tecnicista ignora a importância da subjetividade, da criatividade e da criticidade na formação dos alunos, pilares

⁵ Cf. Freire (1967, 1968, 1992, 1996).

fundamentais defendidos por Paulo Freire. Além disso, a BNCC apresenta um currículo rígido e padronizado, desconsiderando a autonomia e a experiência do educando, ignorando a importância da construção do conhecimento a partir da realidade do aluno, princípio central da pedagogia freireana. Outra reflexão crítica a respeito da Base recai sobre a homogeneização e desvalorização da diversidade cultural presente no Brasil. A BNCC busca homogeneizar os processos de ensino e aprendizagem, desvalorizando a riqueza cultural do país. Essa perspectiva ignora a importância da contextualização do currículo e da valorização das diferentes culturas e saberes, aspectos essenciais para uma educação libertadora, como propõe Freire.

Em suma, a BNCC, apesar de sua importância, apresenta também uma visão tecnicista da educação que se distancia dos princípios da pedagogia freireana. É necessário repensar o currículo brasileiro, buscando uma abordagem mais humanizada, contextualizada e dialógica, que valorize a formação integral do ser humano, a participação de todos da comunidade escolar e o protagonismo dos estudantes.

Segundo Bagno (2020), ainda que a BNCC apresente alguns avanços significativos, é importante reconhecer que existem pontos que demandam maior reflexão. A necessidade de aprofundar o debate sobre o papel da gramática normativa no ensino da língua portuguesa, a escassez de MDs adequados ao trabalho com a variação linguística e a necessidade de formação continuada para os professores são alguns dos desafios que precisam ser enfrentados. Apesar das lacunas e dos desafios, a BNCC reconhece a importância da variação linguística no Brasil e apresenta algumas diretrizes que valorizam a diversidade e promovem o respeito às diferentes formas de falar.

Encerrada uma breve análise crítica da BNCC, um desafio assumido por esta pesquisa é a transposição de algumas reflexões já elaboradas sobre o ensino de variação linguística nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino de língua inglesa. No entanto, é necessário ter muita cautela para que algumas comparações sejam feitas sem que haja um entendimento desigual sobre as abordagens de ensino envolvendo uma língua materna e uma língua estrangeira.

A respeito da variação linguística no ensino de português, Bagno (2007b) aborda a questão das normas linguísticas no Brasil. Ele argumenta que a noção

de "erro" linguístico muitas vezes está associada a características linguísticas de grupos sociais menos favorecidos economicamente, criando assim um preconceito linguístico. O mesmo autor destaca que a língua é uma entidade viva, em constante evolução, e que a diversidade linguística é um fenômeno natural.

No que diz respeito às normas, Bagno (2007b), ao destacar que a variabilidade linguística é uma característica intrínseca à língua, ressalta que a ideia de uma norma única ignora essa diversidade. Ele sugere que a norma culta não deve ser entendida como uma forma superior ou mais correta da língua, mas sim como uma convenção socialmente estabelecida, e prestigiada, em determinados contextos formais.

A necessidade de incorporar a variação linguística à sala de aula, lidando com uma pluralidade de normas (Bortoni-Ricardo, 2005, 2009; Bagno, 2007a, 2007b, 2020; Faraco, 2007, 2020, 2022; entre outros autores), apresenta-se como imperativa e premente. Destaca-se a importância de tal iniciativa como um esforço significativo, visando não apenas à valorização da diversidade linguística, independentemente do idioma objeto de estudo, mas também à promoção de uma conscientização mais aprofundada por parte dos estudantes. Este empreendimento não apenas propicia uma ampla apreciação das diversas manifestações linguísticas, mas também fortalece a fundamentação da luta contra o preconceito linguístico, conferindo-lhe maior vigor e alcance. De acordo com Bortoni-Ricardo (2009, p. 25):

Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não verbal.

1.3 A abordagem sociinteracionista, a variação linguística e a aquisição de uma língua estrangeira

A abordagem sociinteracionista no contexto da aquisição de uma língua estrangeira destaca a importância das interações sociais e da participação em práticas comunicativas autênticas para o desenvolvimento da competência

linguística. Originada a partir dos princípios da teoria sociocultural de Vygotsky (1998), essa abordagem enfatiza o papel central da interação entre aprendizes e falantes nativos ou proficientes na construção do conhecimento linguístico e na internalização de padrões linguísticos. Nessa perspectiva, segundo Lantolf e Thorne (2007), a aprendizagem de uma língua estrangeira é concebida como um processo socialmente mediado, no qual os aprendizes são ativos na negociação de significados e na construção compartilhada do conhecimento linguístico.

Segundo Cristovão *et al.* (2010), no enfoque do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) aplicado ao ensino e aprendizagem da língua inglesa, os gêneros textuais são concebidos como ferramentas pedagógicas fundamentais para o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos estudantes. Essas capacidades são definidas como habilidades necessárias para a produção de um texto em uma situação de interação específica.

A seguir, as três capacidades de linguagem são caracterizadas e a influência que elas exercem sobre os estudantes de uma língua estrangeira é evidenciada.

Ao desenvolverem a **capacidade de ação**, os alunos são capacitados a compreender e a se adaptar aos diferentes contextos de produção textual, o que os torna mais proficientes na comunicação em situações reais. Isso contribui diretamente para uma maior fluência e naturalidade na expressão oral e escrita na língua-alvo.

Por sua vez, a **capacidade discursiva** permite aos aprendizes organizar de forma coerente e estruturada o conteúdo de seus textos, o que é essencial para a clareza e a eficácia da comunicação. A habilidade de selecionar e apresentar informações de maneira lógica e coerente é fundamental não apenas para a produção textual, mas também para a compreensão e a interpretação de textos escritos e falados.

Por fim, a **capacidade linguístico-discursiva** engloba o domínio das operações linguísticas específicas de uma língua estrangeira, como a coesão, a coerência e o uso adequado de vocabulário e gramática. O desenvolvimento dessas habilidades contribui para uma comunicação mais precisa e sofisticada, permitindo que os aprendizes expressem seus pensamentos e ideias de maneira mais clara e articulada.

Assim, o aprimoramento dessas capacidades no contexto do ensino e

aprendizagem de uma língua estrangeira é fundamental para o desenvolvimento global da competência comunicativa dos alunos, capacitando-os a interagir de forma mais eficaz e autônoma em diversos contextos linguísticos e culturais. Portanto, a abordagem sociointeracionista na SD proposta nesta pesquisa visa não apenas desenvolver habilidades linguísticas, mas também promover uma compreensão mais ampla e crítica da língua e da cultura-alvo, preparando os alunos para uma participação efetiva em contextos sociais e profissionais diversificados.

A variação linguística, por sua vez, é considerada uma característica intrínseca de todas as línguas naturais e desempenha um papel significativo no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Segundo Shibamoto-Smith e Chand (2013), por meio da exposição a diferentes variedades linguísticas e contextos de uso da língua-alvo, os aprendizes têm a oportunidade de desenvolver uma competência comunicativa mais ampla e flexível, capaz de lidar com a diversidade linguística presente na comunicação real. Seguindo essa mesma perspectiva, Shibamoto-Smith e Chand (2013, p. 41, tradução própria) ainda afirmam que⁶

O repertório linguístico total de um indivíduo só pode ser apreendido através da compreensão da forma como esse indivíduo faz uso de vários estilos de fala, registros e gêneros em eventos de fala, e como essas variedades de fala são moldadas por normas locais e supralocais e como os valores e as competências comunicativas são construídos.

No processo de aquisição de uma língua estrangeira, a abordagem sociointeracionista e a consideração da variação linguística como parte integrante do aprendizado têm implicações pedagógicas significativas. De acordo com Ellis (2015), ao invés de enfatizar apenas a correção gramatical e a precisão linguística, os professores são incentivados a criar ambientes de aprendizagem que promovam interações autênticas e significativas entre os aprendizes e a língua-alvo, levando em conta as variedades linguísticas presentes na comunicação real.

⁶ Trecho original: *An individual's total linguistic repertoire can only be apprehended by understanding how that individual makes use of various speech styles, registers, and genres across speaking events, and how those varieties of speaking are shaped by local and supra-local norms and how values and communicative competencies are constructed.*

Vale mencionar dois conceitos importantes – que remetem às relações entre língua(gem) e contexto sociocultural – que vão permear a discussão desta dissertação, principalmente quando a proposta de SD for apresentada. Os **gêneros textuais**, segundo Marcuschi (2010), são construções sócio-históricas, moldadas pelas práticas discursivas de uma comunidade e utilizadas para atender a necessidades comunicativas específicas em determinados contextos sociais. Dessa forma, os gêneros são reconhecidos e compartilhados pelos membros de uma comunidade linguística, servindo como instrumentos de interação e de organização da atividade discursiva.

Quanto aos **tipos textuais**, o mesmo autor os concebe como padrões linguísticos mais amplos, que englobam características estruturais e funcionais comuns a diferentes gêneros. Assim, enquanto os gêneros se referem a manifestações concretas da linguagem, os tipos textuais representam categorias abstratas que permitem classificar os textos de acordo com suas características predominantes. Nessa perspectiva, os tipos textuais podem ser identificados a partir de traços linguísticos específicos, como a predominância de estruturas narrativas, descritivas, argumentativas ou expositivas, independentemente do contexto comunicativo em que se inserem.

Ao compreender e produzir textos em diversos gêneros e tipos textuais, os estudantes desenvolvem não apenas suas habilidades linguísticas, mas também sua competência comunicativa e sua compreensão da cultura associada à língua estrangeira. As contribuições de Marcuschi (2010), apresentadas anteriormente, tornam-se, dessa forma, essenciais para fundamentar as reflexões acerca do desenvolvimento de uma prática pedagógica em favor da aquisição de uma língua estrangeira, destacando a importância de uma abordagem contextualizada e sociocultural para o ensino e aprendizagem de idiomas.

1.4 A pedagogia da variação linguística

Antes de explorar a fundo o conceito e os fundamentos da pedagogia da variação linguística, é fundamental reconhecer as contribuições de William Labov, estudioso amplamente reconhecido, para o campo da Sociolinguística. As discussões de Labov sobre variação e mudança linguísticas não apenas

lançam luz sobre as complexidades da língua, mas também revelam as dinâmicas sociais entrelaçadas com padrões linguísticos.

A análise de Labov sobre o *Black English*⁷ começa com o reconhecimento de suas características linguísticas distintas e seu papel dentro das comunidades afro-americanas. Ele reconhece que o Vernáculo Afro-Americano não é um desvio do inglês padrão, mas sim um sistema linguístico com suas próprias regras e estruturas (Labov, 1972). Através de um trabalho de campo e análise meticolosos, Labov elucida as características fonológicas, sintáticas e morfológicas que diferenciam o Vernáculo Afro-Americano de outras variedades.

Para o mesmo sociolinguista, o reconhecimento da variação linguística como um reflexo de fatores sociais é fundamental. Ele argumenta que as variações no uso da língua não são aleatórias, mas são governadas por estratificação social e normas comunitárias. O estudo de Labov sobre as lojas de departamentos exemplifica essa perspectiva, demonstrando como variáveis linguísticas como a realização do /r/ pós-vocálico são influenciadas por classe social e prestígio (Labov, 1972)⁸.

O tratamento inadequado das diferenças entre o Vernáculo Afro-Americano e o inglês padrão tem repercussões significativas no contexto do ensino da leitura também, impactando diretamente na mobilidade e ascensão social dos alunos. Sousa e Cardoso (2020) discorrem a respeito de um exemplo emblemático sobre o assunto quando abordam o caso, citado por Labov, conhecido como "*The Ann Arbor Trial*", ocorrido na década de 1970, em Michigan, em que crianças afrodescendentes enfrentaram exclusão das aulas regulares devido a dificuldades de aprendizagem na leitura. Na ocasião, o

⁷ No livro "*Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*", de 1972, Labov analisa o Inglês Vernáculo Afro-Americano. O objetivo central do autor é contestar a visão preconceituosa que classifica tal vernáculo como uma forma degenerada do inglês padrão. Através de métodos de análise sociolinguística, Labov demonstra que essa variedade possui regras gramaticais e de pronúncia próprias, bem como lógica e capacidade de expressar ideias complexas. Labov baseia-se em entrevistas realizadas com comunidades negras urbanas para descrever as características do Inglês Vernáculo Afro-Americano e derrubar o preconceito linguístico.

⁸ Em seu estudo "*The Social Stratification of /r/ in New York City Department Stores*", publicado em 1966, Labov investiga a relação entre a pronúncia do /r/ e a classe social dos falantes. Ele propôs que a variação na pronúncia do /r/ era um marcador social, ou seja, um indicador da classe social do falante. Ele atestou que, em busca de prestígio linguístico, quanto maior o nível socioeconômico da loja examinada, mais os falantes adotavam a pronúncia retroflexa do /r/, considerada a variante nova. Por outro lado, quanto menor o nível, menos se notava o /r/, sendo a sua ausência a variante conservadora e estigmatizada.

depoimento da professora Geneva Smitherman, da Universidade Estadual de Wayne, durante o processo movido pelos pais das crianças excluídas, revelou a similaridade entre os dados de fala da comunidade de Ann Arbor e os dados encontrados nos estudos anteriores de Labov no Harlem (bairro em Nova Iorque), demonstrando a lógica e a estrutura do Vernáculo Afro-Americano. O juiz Charles Joiner, ao reconhecer a necessidade de superar barreiras linguísticas, ordenou às autoridades escolares a implementação de um plano de ensino que identificasse falantes do Vernáculo Afro-Americano e os capacitasse a ler o inglês padrão. Contudo, Labov observou que as medidas propostas não foram efetivamente implementadas, evidenciando uma lacuna na compreensão geral da comunidade em relação à variedade linguística do Vernáculo Afro-Americano.

A partir de estudos como esses de Labov é essencial destacar a importância da abordagem e do entendimento da variação linguística em sala de aula, seja no ensino da língua materna, seja no de uma língua estrangeira. No Brasil contemporâneo, alguns estudiosos se destacam na área e merecem bastante atenção de pesquisadores e comunidades escolares que se interessam sobre a temática.

A renomada professora Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo é reconhecida por suas contribuições nos estudos sociolinguísticos e em investigações correlatas. Seus trabalhos frequentemente abordam o ensino da língua portuguesa e exploram a complexidade da variação linguística. É essencial ressaltar a relevância de sua atuação no incentivo à compreensão e valorização da diversidade linguística, sobretudo em um contexto tão diversificado e culturalmente rico como o Brasil.

Apesar do foco desta pesquisa se direcionar à abordagem da variação linguística no ensino de inglês, as publicações e reflexões de Bortoni-Ricardo tornam-se fundamentais para o embasamento teórico desta dissertação.

Bortoni-Ricardo (2005) investiga as atitudes frequentemente adotadas por professores ao confrontarem as diferentes variantes linguísticas utilizadas pelos alunos durante atividades de leitura. A linguista identifica quatro posturas comuns. Primeiramente, observa-se a tendência dos professores em rotular as variações como "erros de leitura", sem considerar as nuances dialetais. Em seguida, há casos em que os docentes não percebem ou ignoram as regras não

padrão, seja por falta de atenção ou por essas regras estarem além de seu repertório linguístico. Além disso, alguns professores, ao identificarem as variantes não padrão, optam por não intervir para evitar constrangimentos ao aluno. Por fim, há situações em que, ao notarem as variantes, os professores corrigem implicitamente, fornecendo a variante padrão posteriormente. Bortoni-Ricardo (2005) destaca essas posturas como comuns em contextos de sala de aula diante de eventos de oralidade por parte dos alunos.

Outra reflexão interessante proposta pela mesma autora – e que pode ser ampliada para o contexto de ensino de língua estrangeira – é a de que algumas crenças estão presentes nas aulas de língua portuguesa e que são nutridas pelos professores, ainda que de modo inconsciente. Um exemplo, segundo Bortoni-Ricardo (2005), é a crença de que a condição socioeconômica do aluno influencia na qualidade das suas colaborações dadas em sala de aula. O professor acredita que aqueles alunos considerados “fracos” assim o são por não receberem estímulos da família, ou por terem poucos recursos. Estes são, muitas vezes, pouco solicitados ou até mesmo ignorados pelos professores que acreditam que eles têm baixas potencialidades. Já o aluno de classe média é caracterizado como um melhor colaborador, é solicitado mais frequentemente pelo professor que acredita que ele tem experiências mais enriquecedoras para transmitir à classe.

Ao entender e reconhecer os diferentes usos linguísticos dos alunos, os professores podem adotar abordagens mais inclusivas e eficazes no ensino da língua. A sensibilização para a diversidade linguística não apenas promove uma maior valorização das formas de expressão dos estudantes, mas também contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre preconceitos linguísticos. Além disso, como apontado por Bortoni-Ricardo (2005), a reflexão sobre crenças arraigadas, como a associação entre condição socioeconômica e desempenho linguístico, permite aos educadores reconhecerem e confrontarem seus próprios vieses, promovendo uma prática mais equitativa e inclusiva.

Como resposta aos desafios enfrentados pelo cenário educacional brasileiro, a pedagogia da variação linguística emerge como uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza as diferentes formas de expressão linguística, desafiando preconceitos e promovendo a inclusão social. No contexto linguístico brasileiro, a variação linguística é uma realidade inegável, refletindo

não apenas a vasta extensão territorial, mas também a rica miscigenação cultural e étnica que caracteriza a nação. Essa diversidade se manifesta em uma ampla gama de sotaques, expressões regionais e variantes não padrão da língua. Assim como no caso do ensino de língua portuguesa, o reconhecimento e a valorização das diferentes variedades do inglês são fundamentais para uma prática pedagógica mais sensível e inclusiva. Isso implica em reconhecer não apenas a variedade padrão do inglês, mas também as diversas variedades e variantes regionais, socioeconômicas e culturais presentes nas comunidades de falantes ao redor do mundo.

Somando-se às contribuições da professora Bortoni-Ricardo, as ideias e reflexões dos professores Carlos Alberto Faraco e Marcos Bagno são fundamentais para uma compreensão mais profunda dessa perspectiva pedagógica.

Faraco (2007) destaca que a variação linguística é inerente à natureza da língua. Em sua visão, a língua é um organismo vivo que se modifica ao longo do tempo, refletindo as transformações sociais, culturais e históricas. Essa compreensão implica uma mudança de paradigma na educação, afastando-se de abordagens prescritivas que concebem a língua como um conjunto de regras fixas e imutáveis.

Bagno (2007b), por sua vez, contribui para a discussão ao abordar a questão dos preconceitos linguísticos, enfatizando que as variedades linguísticas não podem ser hierarquizadas como “corretas” ou “incorretas”. Sua crítica incisiva às ideias preconcebidas sobre o uso da língua confronta o estigma associado a determinadas formas de falar, abrindo espaço para uma pedagogia que respeita a diversidade linguística.

A pedagogia da variação linguística, conforme proposta por Faraco (2007), busca promover a inclusão social ao reconhecer e valorizar as diferentes formas linguísticas presentes na sociedade. Isso implica uma mudança na prática pedagógica, incentivando a aceitação e compreensão das diversas variedades linguísticas, proporcionando aos alunos uma educação que respeite e promova a diversidade cultural.

Ambos os autores concordam que a implementação efetiva da pedagogia da variação linguística enfrenta desafios, especialmente em um contexto educacional que historicamente privilegia uma norma linguística específica. No

entanto, destacam a importância de superar esses obstáculos, reconhecendo a pluralidade linguística como um enriquecimento para o processo educacional. A pedagogia da variação linguística, assim como apresentada pelos autores, oferece *insights* valiosos que transcendem fronteiras nacionais, viabilizando, dessa forma, o estudo e a implementação de práticas pedagógicas voltadas também ao ensino de línguas estrangeiras.

Ainda de acordo com Faraco (2020), a construção de uma pedagogia da variação linguística está significativamente atrasada, apesar de alguns leves avanços. Ele ressalta que a variação linguística tem sido inadequadamente tratada nos livros didáticos, exames nacionais, e na escola em geral. O autor critica a marginalização e o tratamento superficial dos fenômenos de variação nos MDs, enfatizando a falta de abordagem da variação social, um ponto crucial para entender a diversidade linguística no Brasil.

Faraco reconhece a inclusão da variação linguística nos documentos oficiais de diretrizes para o ensino de português, mas destaca que, na prática, a abordagem ainda é inadequada. Ele critica a representação estereotipada e anedótica dos fenômenos da variação nos livros didáticos, argumentando que isso não contribui para uma compreensão histórica, social e cultural das diferenças linguísticas. Finalmente, o mesmo autor adverte para a necessidade de construir uma pedagogia da variação linguística que reconheça a realidade linguística multilíngue do Brasil, combata estigmas linguísticos, promova a compreensão social e cultural das diferenças linguísticas e contribua para uma educação linguística de qualidade. Segundo Faraco (2007, p. 10):

O tema é rico para aprofundarmos nossa busca de alternativas pedagógicas que permitam pôr a escola na vanguarda, sensibilizando as crianças e os jovens para a variação e para seus sentidos sociais e culturais; contribuindo para uma reconstrução do nosso imaginário nacional sobre a nossa realidade linguística e, acima de tudo, combatendo a violência simbólica que ainda atravessa nossas relações sociais.

Ensinar e aprender uma língua, no caso uma língua estrangeira, por meio da pedagogia da variação linguística, é compreender que existem formas diferentes, e legítimas, de se dizer a mesma coisa, sendo algumas prestigiadas socialmente e em alguns contextos – e outras não. O componente da variação linguística é fundamental, inclusive, para que o aprendiz entenda o que motiva

tais usos.

1.5 O PNLD, as obras analisadas e a variação linguística

Os dois livros didáticos analisados nesta dissertação passaram por todas as etapas dispostas no edital de 2021 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e foram, desta forma, adotados por diversas escolas e institutos educacionais do país. Lamentavelmente, as inúmeras tentativas de encontrar o número exato de escolas que, nos dias de hoje, adotam os livros didáticos analisados nesta pesquisa não tiveram sucesso. Os *sites* consultados do governo federal e do MEC apresentam diversas informações sobre o PNLD; no entanto, não trazem as estatísticas sobre quais materiais foram selecionados por cada instituição de ensino no país.

O PNLD de 2021 representou uma etapa significativa no cenário educacional brasileiro, desempenhando um papel muito relevante na seleção e distribuição de MDs para as instituições de ensino. Este programa, sob a responsabilidade do MEC, estabelece diretrizes e critérios para a avaliação e escolha de obras didáticas a serem adotadas nas escolas públicas do país. O edital do PNLD de 2021 delineou parâmetros específicos para a avaliação de obras destinadas ao EM, abordando aspectos como a composição das obras, critérios eliminatórios, requisitos para o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como diretrizes para a inclusão de recursos digitais. A análise das orientações presentes neste edital proporciona uma compreensão abrangente das expectativas e prioridades estabelecidas para o MD, evidenciando o compromisso com a qualidade do ensino e a promoção de práticas pedagógicas inovadoras no contexto educacional brasileiro.

O edital do PNLD de 2021 dispõe que, durante o processo de estruturação do volume único da obra específica de língua inglesa para o EM, alguns critérios eliminatórios comuns devem ser respeitados, bem como uma série de diretrizes que visa promover o desenvolvimento integral dos estudantes deve ser atendida. Estas diretrizes não apenas consideram os conhecimentos já adquiridos no Ensino Fundamental, mas também buscam garantir uma formação abrangente, alinhada às competências gerais, competências específicas e habilidades relacionadas à língua inglesa no texto da BNCC. É importante destacar que parte

da área de Linguagens e suas Tecnologias: língua inglesa, educação física e arte, na BNCC do EM, é contemplada com 7 competências específicas e 28 habilidades, todas apresentadas nos Anexos A e B. No entanto, apenas a língua portuguesa recebe uma atenção individualizada dentro desta grande área de conhecimento, com 54 habilidades destacadas exclusivamente para a língua materna brasileira.

Um dos objetivos centrais que deve ser contemplado pelo livro participante do PNLD é a revisão e consolidação dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores previamente desenvolvidos no Ensino Fundamental, estabelecendo uma base sólida para o aprendizado contínuo. Além disso, a obra deve assegurar a efetiva aquisição das competências dos níveis A1 e A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR, na sigla em inglês), promovendo assim a proficiência linguística básica dos estudantes. No nível A1, os alunos devem ser capazes de compreender e utilizar expressões familiares e cotidianas, além de se apresentar e exprimir informações pessoais básicas. Eles devem interagir de forma simples, desde que o seu interlocutor fale devagar e claramente, e ser capazes de entender frases e expressões simples relacionadas a áreas de necessidade imediata. Já no nível A2, espera-se que os alunos compreendam frases e expressões frequentes em áreas relevantes como trabalho, escola e lazer. Eles devem ser capazes de se comunicar em situações simples e rotineiras, descrever experiências e eventos, além de compreender textos curtos e simples. Essas competências são fundamentais para o desenvolvimento progressivo da proficiência em inglês nos estágios iniciais de aprendizado. Um resumo dos níveis de proficiência que compõem o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas encontra-se disponível no Anexo C.

Ainda no âmbito do desenvolvimento da língua inglesa, a obra deve fomentar a análise crítica, criativa e propositiva de temas éticos essenciais à construção da cidadania e ao convívio social republicano. Destaca-se também a valorização da prática científica e da tomada de decisão cientificamente informada, estimulando processos de investigação como parte integrante do aprendizado.

A obra deve adotar uma abordagem prática, utilizando a língua inglesa como ferramenta para a resolução de problemas do cotidiano dos estudantes.

Essa abordagem busca oferecer subsídios claros e precisos, contribuindo para a tomada de decisões informadas e fundamentadas em conhecimentos científicos.

É fundamental que o encadeamento lógico dos conceitos seja explorado de maneira consistente, evitando definições circulares e garantindo uma clara distinção entre tese e hipótese. Além disso, a obra deve apresentar atividades sistematizadas que abordem estratégias de leitura diversificadas e promovam a produção textual em diferentes gêneros discursivos⁹.

Ao trabalhar com diversos processos cognitivos, como observação, visualização, compreensão, organização, análise, síntese e comunicação de ideias científicas, a obra deve enfatizar a importância da argumentação e dos processos de inferência. Adicionalmente, deve incorporar a análise de textos das outras áreas de conhecimento, contribuindo para a aprendizagem interdisciplinar dos estudantes.

Uma outra dimensão importante das diretrizes propostas é o desenvolvimento do pensamento computacional ao longo do volume, utilizando diferentes processos cognitivos para analisar, compreender, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções.

A abordagem de uma determinada obra no edital destacado deve reconhecer a importância da variação linguística como parte integrante do aprendizado de uma língua estrangeira. Ao trabalhar com diferentes gêneros discursivos e explorar temas éticos e científicos, essa obra deve promover a compreensão da diversidade linguística e cultural, preparando os estudantes para interagir de forma significativa em ambientes multiculturais. A variação linguística é, então, considerada não apenas como um fenômeno linguístico, mas também como um reflexo da riqueza cultural e das diferentes formas de expressão no contexto globalizado contemporâneo.

⁹ Nesta pesquisa, utilizam-se de modo intercambiável os termos *gênero discursivo* e *gênero textual*. Segundo Szundy e Cristovão (2008, p. 117): “a partir da noção bakhtiniana de gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas diversas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 1953), Dolz e Schneuwly (1998) tomam os gêneros como ferramentas semióticas complexas que nos permitem compreender e produzir textos. A partir desta proposição os autores sugerem que se criem modelos didáticos em que gêneros são tomados como objetos de ensino. O modelo didático é criado a partir do estudo prévio das características de um determinado gênero e implementado em uma seqüência de atividades (seqüência didática) em que as características do objeto – o próprio gênero – são claramente definidas no processo de intervenção didática”.

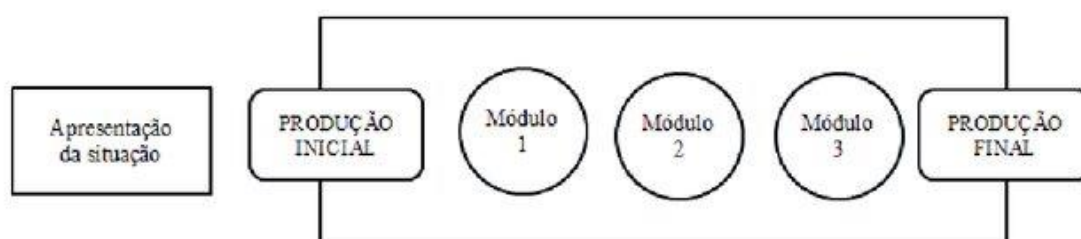
1.6 A sequência didática, o modelo sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly e os estudos de Vera Lúcia L. Cristovão *et al.*

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), "sequência didática" é um conjunto organizado de atividades escolares centradas em torno de um gênero textual oral ou escrito. Destaca-se a importância de reconhecer a diversidade de formas de comunicação, evidenciada na fala e na escrita, que se adaptam às diferentes situações. Nesse contexto, o trabalho com gêneros textuais é fundamental, pois, apesar da diversidade, certos padrões são reconhecíveis em situações similares. A escola, geralmente, concentra-se em gêneros específicos, como reportagens, mesas-redondas, seminários, notícias e receitas de cozinha, entre outros.

A SD tem como objetivo auxiliar os alunos a dominarem um determinado gênero textual, capacitando-os a se expressar de maneira adequada em diferentes situações de comunicação. Essas sequências são projetadas para trabalhar com gêneros, em geral, menos familiares aos alunos, desafiando-os a adquirir novas práticas de linguagem e a lidar com gêneros públicos e não privados. Portanto, o propósito central das SDs é proporcionar aos alunos acesso a práticas linguísticas novas ou desafiadoras, contribuindo para seu desenvolvimento comunicativo.

Segue, conforme ilustra a Figura 1, um esquema referente ao modelo sugerido pelos autores supracitados.

Figura 1 - Esquema de SD



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97)

Ainda de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a primeira etapa da SD envolve a apresentação da situação para os estudantes. Esse é um “momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98). Os autores ainda afirmam que há duas dimensões fundamentais no contexto educacional relacionadas ao desenvolvimento da habilidade de comunicação dos alunos. A primeira dimensão refere-se à apresentação de um problema de comunicação de forma clara e explícita. Nesse sentido, é de extrema importância definir o projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, fornecendo informações que respondam a diversas questões, como o tipo de gênero a ser abordado (exemplificado por apresentação de uma receita de cozinha, coletânea de contos, exposição, instruções de montagem, entre outros), o público-alvo da produção (pais, outras turmas, alunos da turma, entre outros), a forma que a produção assumirá (áudio, vídeo, folheto, carta, representação em palco, etc.), e quem participará da produção (todos os alunos, alguns alunos, individualmente ou em grupos). A segunda dimensão destaca a importância de preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. Isso implica em garantir que os alunos compreendam a relevância dos conteúdos e saibam com quais irão trabalhar. Os autores desse modelo de SD destacam ainda como temas gerais podem ser desdobrados em subtemas para diferentes tipos de texto, e como a preparação dos conteúdos deve ocorrer de acordo com o gênero escolhido. A apresentação inicial da situação é destacada como fundamental para fornecer aos alunos todas as informações necessárias sobre o projeto comunicativo e a aprendizagem de linguagem associada. Sugere-se que as atividades de aprendizagem sejam realizadas no contexto de um projeto de classe, pois isso torna as atividades mais significativas e pertinentes para os alunos. Projetos fictícios também são considerados, desde que motivem os alunos a progredirem e adquirirem novas habilidades.

A primeira produção da SD é um momento essencial no processo de ensino e aprendizagem da produção de texto. Ela permite que o aluno revele suas representações sobre a atividade, bem como suas capacidades e potencialidades. Contrariamente ao que se poderia supor, a primeira produção não coloca os alunos em uma situação de insucesso. Se a situação de

comunicação for suficientemente bem definida, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto que responda corretamente à situação dada. Este sucesso parcial é uma condição primordial para o ensino. Ele permite ao professor identificar os pontos fortes e os pontos a serem desenvolvidos no aluno. A partir daí, o professor pode intervir de forma mais eficaz e o aluno pode traçar um plano de ação para seu próprio desenvolvimento.

Seguindo o esquema proposto pelos mesmos autores, os módulos são unidades didáticas que têm como objetivo trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção dos alunos. Eles são organizados de acordo com as dificuldades específicas identificadas na primeira produção, e têm como objetivo fornecer aos alunos os instrumentos necessários para superá-las.

Ao abordar os problemas de forma isolada, os módulos permitem que os alunos se concentrem em cada aspecto da produção de texto, sem se sentirem sobrecarregados. Eles também permitem que o professor intervenha de forma mais eficaz, pois pode direcionar o ensino às necessidades específicas dos alunos.

Os módulos podem ser organizados de diferentes maneiras, dependendo do problema a ser trabalhado. Eles podem incluir atividades de leitura, escrita, análise linguística, ou qualquer outra atividade que seja relevante para o desenvolvimento da competência em produção textual.

Ao final dos módulos, os alunos devem ser capazes de superar os problemas identificados na primeira produção e, dessa forma, devem estar preparados para produzir um texto final que seja mais proficiente e adequado ao gênero textual em questão.

Ainda a respeito do desenvolvimento dos módulos, os autores destacam três questões que se colocam quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho sobre problemas isolados. São elas:

1. Que dificuldades da expressão oral ou da escrita abordar?

Esta questão deve ser respondida com base nas análises das primeiras produções dos alunos. O professor deve identificar as dificuldades mais recorrentes, e aquelas que são mais relevantes para o desenvolvimento da competência em produção textual.

2. Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?

A construção de um módulo deve levar em consideração os objetivos específicos a serem alcançados. O módulo deve incluir atividades que sejam adequadas para o desenvolvimento da competência em questão.

3. Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

O professor deve encontrar formas de garantir que os alunos consolidem os conhecimentos e habilidades adquiridos nos módulos. Uma forma de fazer isso é incluir atividades de revisão e reformulação na produção final.

A produção final é a última etapa de uma SD e desempenha um papel fundamental na aplicação prática das noções e instrumentos abordados ao longo dos módulos. Essa etapa permite ao professor realizar uma avaliação somativa, que constitui uma análise final do desempenho do aluno após a conclusão da SD. A avaliação somativa busca fornecer um panorama geral do nível de aprendizagem alcançado pelos alunos e identificar suas principais dificuldades, servindo como base para o planejamento de futuras intervenções pedagógicas.

Do ponto de vista do aluno, a produção final representa uma oportunidade significativa para:

- Verificar o que aprendeu ao longo da sequência didática;
- Avaliar seus próprios progressos e conquistas;
- Revisar e reescrever seu trabalho, incorporando os conhecimentos adquiridos durante o processo.

Do ponto de vista do professor, a produção final oferece uma chance para:

- Avaliar o nível de aprendizagem dos alunos de forma abrangente;
- Identificar as dificuldades persistentes e áreas que necessitam de mais atenção;
- Planejar estratégias e ajustes para futuras atividades didáticas.

Além da avaliação somativa, é essencial integrar avaliações formativas ao longo de todo o processo da SD. As avaliações formativas são realizadas durante as diversas etapas do ensino e aprendizagem, permitindo um acompanhamento contínuo do progresso dos alunos. Essas avaliações têm a finalidade de fornecer *feedback* construtivo, promover a autoavaliação e ajustar o ensino conforme as necessidades emergentes dos estudantes. A presença de avaliações formativas ao longo da SD é fundamental para assegurar que os alunos recebam orientações e suporte contínuos, favorecendo o

desenvolvimento progressivo e a melhoria do desempenho ao longo do processo educativo.

Enquanto a avaliação somativa foca na análise do produto final, as avaliações formativas devem ser empregadas de maneira sistemática e integrada ao longo de toda a SD, garantindo um processo avaliativo mais completo e eficaz.

Uma outra referência muito relevante na área de SDs para o ensino de língua inglesa é a professora Vera Lúcia L. Cristovão. Cristovão, contando com a colaboração de outros professores-pesquisadores, publicou uma série de estudos a respeito de como elaborar, conduzir e avaliar uma SD. Há, inclusive, variações do modelo teórico, exibido na Figura 1, concebidas e aplicadas por pesquisadores brasileiros investidos na missão de investigar as SDs no ensino de língua inglesa. De acordo com Cristovão *et al.* (2010, p. 212-213),

Sendo a linguagem um agir por meio do qual intervimos no mundo, acreditamos que as SDs podem se tornar ferramentas que apóiam a prática pedagógica de modo a torná-la mais produtiva. Por meio do estudo de textos e desenvolvimento de atividades práticas, esperamos possibilitar ao professor trabalhar com textos numa abordagem com base em gêneros textuais, tendo em vista a ampliação da participação social dos alunos, tanto pelo aprendizado da língua inglesa quanto pelas reflexões proporcionadas durante a realização das atividades. Para alcançarmos tais objetivos, procuramos selecionar gêneros textuais e textos significativos para a faixa etária dos aprendizes, considerando necessidades, interesses e conhecimentos exigidos para agirem em práticas sociais variadas.

Ainda a respeito da escolha de um determinado gênero textual para ser estudado e desenvolvido na SD, Cristovão (2009) afirma que as SDs, cujo foco central reside na produção escrita de textos, frequentemente adotam uma organização em torno dos gêneros textuais. Estes últimos são entendidos como construções simbólicas disponíveis na sociedade, representando práticas sociais que servem como referência para nossas interações comunicativas. No entanto, para a mesma autora, os gêneros só se tornam efetivos instrumentos quando os incorporamos em nossas práticas linguísticas, reconhecendo sua utilidade para nossa comunicação verbal. Portanto, no contexto do ensino de gêneros, se os aprendizes não perceberem a relevância de um determinado gênero para sua expressão linguística, enfrentarão maiores desafios em sua

assimilação e aplicação.

Considerando as premissas apresentadas, a SD desenvolvida e caracterizada nesta dissertação tem como base o gênero textual mensagem eletrônica via aparelho celular, mais especificamente, mensagens de texto escrito e/ou áudio frequentemente trocadas entre os jovens por meio de aplicativos como o *WhatsApp* e o *Telegram*. O intuito é estimular a resolução de problemas ou uma simples troca de informações cotidianas por parte dos estudantes através de interações por meio de mensagens escritas e/ou faladas, um método de comunicação amplamente difundido e pertinente na contemporaneidade. Nesse contexto, novos termos, expressões, registros linguísticos distintos - tanto escritos quanto falados - são assimilados, promovendo, sobretudo, experiências e reflexões inéditas entre os atores centrais desse processo: docentes e discentes.

De acordo com Cristovão (2009), alguns conceitos subjacentes às orientações metodológicas, bem como princípios norteadores de uma SD serão demonstrados em seguida nesta pesquisa. A pesquisadora enfatiza três concepções fundamentais no contexto do trabalho didático voltado para a produção escrita. Primeiramente, destaca-se a ideia de construção, que encara a aprendizagem como um processo contínuo e progressivo, no qual o novo conhecimento se desenvolve a partir da base de conhecimentos pré-existentes do indivíduo. Isso implica que as tarefas de produção escrita devem ser construídas com base no que o aluno já é capaz de produzir, com o intuito de ampliar e aprimorar suas habilidades.

Em segundo lugar, ressalta-se a importância do uso de textos autênticos como referências para o gênero em questão. Estes textos proporcionam exemplos concretos das características específicas do gênero em circulação social, contribuindo para a adequação da produção escrita às demandas comunicativas pertinentes. Por exemplo, ao trabalhar com a escrita de um artigo de opinião, o professor utiliza textos autênticos para exemplificar a estrutura e o estilo característicos desse gênero, além de orientar as atividades de expressão de opinião embasadas em argumentação.

Por fim, destaca-se a indissociabilidade entre compreensão e produção, especialmente no contexto da relação entre leitura e escrita. A leitura fornece informações e modelos que servem de referência para a produção escrita, tanto

em termos de conteúdo quanto de estrutura. Além disso, a revisão e a reescrita são partes intrínsecas do processo de escrita, permitindo aos alunos aprimorar seus textos com base nas características a serem respeitadas e nas dificuldades superadas ao longo do processo de aprendizagem.

1.7 A Taxonomia de Bloom

Outra abordagem também relevante para o que se propõe aqui, na elaboração de atividades sobre a variação linguística no inglês, é a Taxonomia de Bloom, desenvolvida por Benjamin S. Bloom e colaboradores. Essa Taxonomia é um modelo educacional que classifica objetivos de aprendizagem em diferentes níveis de complexidade cognitiva. Inicialmente proposta em 1956, foi revisada ao longo dos anos, sendo a versão mais recente a de Anderson *et al.* (2001). Ela oferece uma estrutura hierárquica para descrever os processos mentais envolvidos na aprendizagem, fornecendo um guia para o planejamento curricular, a avaliação e o desenvolvimento de atividades educacionais.

A Taxonomia é organizada em seis níveis, divididos em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. De acordo com Anderson *et al.* (2001), sobre o domínio cognitivo, que é frequentemente o mais explorado na literatura, encontram-se os seguintes níveis:

Lembrar (Recordar): O primeiro nível da Taxonomia envolve a capacidade de recordar informações previamente aprendidas. Isso inclui a recuperação de fatos, conceitos ou procedimentos. Exemplos de verbos associados a este nível incluem "definir", "listar" e "reconhecer".

Compreender: No segundo nível, os alunos demonstram a compreensão das informações, podendo interpretar, exemplificar, inferir e resumir. Habilidades como traduzir, interpretar e extrapolar estão associadas a este nível.

Aplicar: Aqui, os alunos aplicam conhecimentos e conceitos em situações diferentes das que foram originalmente aprendidas. Isso requer a transferência de princípios para novos contextos. Verbos como "aplicar", "demonstrar" e "usar" são característicos deste nível.

Analisar: No quarto nível, os alunos são capazes de analisar informações, identificar padrões, relacionamentos e componentes. Verbos como "analisar", "comparar" e "contrastar" são indicativos deste nível.

Avaliar: No quinto nível, os alunos exercem julgamento sobre a validade de ideias ou materiais. Isso envolve a capacidade de avaliar, criticar e justificar. Verbos como "avaliar", "julgar" e "justificar" são aplicáveis aqui.

Criar: O último nível da Taxonomia envolve a capacidade de criar novos produtos ou ideias. Isso vai além da simples aplicação do conhecimento, exigindo a síntese de conceitos para a geração de algo original. Verbos associados incluem "criar", "projetar" e "inovar".

A Taxonomia de Bloom oferece uma estrutura potencialmente útil para o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem, a criação de avaliações alinhadas e o projeto de atividades instrucionais, de acordo com Anderson *et al.* (2001).

Já segundo Ferraz e Belhot (2010), o planejamento de atividades didáticas, disciplinas ou até mesmo cursos é uma tarefa desafiadora, especialmente para professores que não receberam a devida formação didática e pedagógica. Muitos docentes enfrentam regularmente a falta de um planejamento pedagógico adequado, o que pode resultar em altas taxas de evasão e ansiedade pessoal diante da percepção de que os alunos não estão atingindo os níveis desejados de desenvolvimento cognitivo, competência e habilidade. A ausência de um planejamento eficaz, implicando em um desempenho acadêmico insatisfatório dos estudantes, pode ser atribuída à falta de comprometimento dos alunos ou às dificuldades que enfrentam na realização das tarefas, muitas vezes devido à falta de compreensão dos objetivos, da importância do conteúdo e das técnicas instrucionais utilizadas, bem como dos critérios de avaliação e recuperação do aprendizado.

Para garantir o desenvolvimento cognitivo dos alunos, é essencial seguir uma estrutura hierárquica. O planejamento cuidadoso em torno de objetivos específicos, delimitação de conteúdos e escolha de estratégias e instrumentos de avaliação é de suma importância para direcionar e corrigir o processo educacional de forma formativa.

Nesse contexto, a Taxonomia de Bloom emerge como uma ferramenta potencialmente útil. Classificando objetivos de aprendizagem hierarquicamente, do simples ao complexo, essa Taxonomia auxilia na estruturação e organização de disciplinas, cursos ou módulos instrucionais. Sua bidimensionalidade, incorporada na atualização de 2001, proporciona uma abordagem mais eficaz

na definição de objetivos instrucionais, permitindo aos educadores planejar de forma clara e concisa, direcionando o processo de ensino e, assim, potencializando a aprendizagem.

A Taxonomia de Bloom, no contexto educacional contemporâneo, é passível de destaque, pois segundo Ferraz e Belhot (2010, p. 431):

Como na taxonomia original de 1956, a atual Taxonomia de Bloom, publicada em 2001, não possui sua utilização delimitada por nenhuma modalidade educacional, em outras palavras, ela não está relacionada à modalidade na qual a educação acontece (presencial ou a distância), e, sim, à efetividade do processo educacional, pois é o “como” implementar objetivos, estratégias e conteúdo que realmente importa, e não a forma ou o ambiente na qual a aprendizagem ocorrerá.

Corroborando a relevância da Taxonomia de Bloom, Silva (2011, p. 113-114) afirmou que:

Para práticas efetivas de ensino e aprendizagem de LEM¹⁰, nas escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio, a utilização da Taxonomia de Bloom é coerente uma vez que centraliza a comunicação deixando em segundo plano atividades associadas ao domínio de regras gramaticais, típico do modelo atual de ensino, dando maior ênfase a fatores como a escuta e escrita e a produção de textos orais e escritos no âmbito da interação, podendo ser presencial em sala, fora dela ou usando as redes sociais, tão comuns entre as pessoas, em especial entre os indivíduos mais jovens.

Para os professores experientes de língua inglesa, transitar pelas mudanças no ensino pode ser desafiador. De um passado marcado por métodos estruturais, surge um presente vibrante com novas abordagens, dinâmicas e interativas. A Taxonomia de Bloom surge como uma bússola, guiando tanto os veteranos quanto os novatos na construção de planos de aula eficazes, independentemente da metodologia escolhida. Professores experientes, formados em métodos tradicionais, podem se deparar com a necessidade de se adaptar a novas metodologias, mais focadas na comunicação e na interação. Essa mudança pode ser complexa, exigindo flexibilidade e abertura para novas ideias. Nesse contexto, a Taxonomia de Bloom oferece um terreno comum, em

¹⁰ Língua Estrangeira Moderna.

que diferentes métodos de ensino podem se encontrar. Seus seis níveis de aprendizagem – desde o conhecimento básico até a criação e avaliação – servem como base para a construção de objetivos claros e mensuráveis, independentemente da abordagem escolhida.

1.8 Pesquisas correlatas

Para delinear o objeto de estudo desta pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática em questão, priorizando trabalhos e dissertações em programas de mestrado profissional. A seguir, serão apresentados e analisados de forma crítica alguns trabalhos correlatos, com o objetivo de contextualizar a pesquisa e identificar lacunas de conhecimento.

Na dissertação de Petreche (2008), o objetivo era investigar alternativas para o ensino de língua inglesa na escola pública, partindo de pesquisas que utilizam SDs de gêneros textuais como ferramenta para auxiliar na transposição de conhecimentos no nível do sistema didático. A análise das SDs revelou que estas foram elaboradas de acordo com a fundamentação teórico-metodológica para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. No entanto, algumas atividades necessitavam de aprimoramento ou reformulação, pois exploravam outros conhecimentos de forma desvinculada da situação de ação de linguagem que envolvia os gêneros em estudo. Especificamente, atividades que envolvem busca e localização de informação, conhecimento gramatical e tradução foram identificadas como passíveis de aprimoramento para melhor integração com os objetivos de aprendizagem relacionados aos gêneros textuais.

Já o estudo de Pena (2021), fundamentado nos pressupostos do ISD¹¹, teve como principal objeto de análise a primeira versão de uma SD, em língua inglesa, de comentário *online* sobre um videoclipe. Um dos objetivos da sequência de atividades analisada era a promoção de um ambiente de estudo do texto que possibilitasse o aumento da participação social dos alunos, viabilizado pela aprendizagem da língua inglesa. Através da análise da SD, buscou-se compreender como a mesma se configura em termos de princípios

¹¹ ISD: Interacionismo Sociodiscursivo, que tem suas raízes nas teorias interacionistas e sócio-históricas da linguagem. É uma corrente fundada por Jean-Paul Bronckart e fundamentada por Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Pena, 2021).

interacionistas e como pode contribuir para o desenvolvimento da participação social dos alunos. Os resultados demonstraram que é viável abordar a temática "mulher e gêneros textuais" em uma SD. A mesma pesquisa, além disso, propõe a integração dos descritores das capacidades de linguagem com os movimentos da educação para justiça social. Essa junção permitiu estruturar módulos didáticos coerentes com os estudos científicos e que contribuem para o debate sobre um ensino transgressor e significativo.

A dissertação de Rodrigues (2005) teve como objetivo analisar o tratamento da variação linguística em livros didáticos de inglês para o EM. Utilizou-se um roteiro de análise que descreveu e comparou dois livros didáticos adotados em escolas de Fortaleza. A análise se concentrou em aspectos como a representação de diferentes variedades linguísticas, a presença de atividades que promovam a reflexão sobre a variação linguística e a postura do livro didático em relação à norma culta. Os resultados indicam que um dos livros não apresenta uma variedade dialetal específica, possui poucas variações de registro e adota uma visão tradicional de língua na exploração gramatical. Já o segundo livro analisado também não apresenta uma variedade dialetal específica, mas possui um repertório considerável de registros e adota uma visão mais dinâmica de língua na exploração gramatical. Nos livros do professor, a variação de registro é tratada sem considerar o contínuo de formalidade, e apenas um livro dá mais atenção às variações dialetais, mas se limita ao âmbito do léxico. Conclui-se, de acordo com o autor do estudo, que os livros didáticos de inglês analisados ainda não são suficientemente adequados para o ensino da variação linguística no EM.

Verifica-se, portanto, que as pesquisas destacadas anteriormente apresentam objetivos distintos e enfoques variados em relação ao ensino de língua inglesa, porém compartilham uma abordagem crítica sobre o uso de materiais didáticos e a implementação de SDs. O estudo de Petreche (2008) foca na utilização de SDs para promover o ensino de gêneros textuais, identificando a necessidade de certo aprimoramento metodológico. Pena (2021), por sua vez, examina o impacto de uma SD no aumento da participação social dos alunos através da língua inglesa, explorando a integração entre capacidades de linguagem e justiça social. Já a dissertação de Rodrigues (2005) analisa a representação da variação linguística em livros didáticos, concluindo que os

materiais analisados tratam essa questão de forma limitada e sem profundidade.

Em contraste, esta pesquisa concentra-se diretamente na análise da variação linguística em dois livros didáticos de língua inglesa. A proposta da dissertação é inovadora ao aplicar os princípios da pedagogia da variação linguística, uma abordagem pouco explorada em materiais de língua estrangeira. Este estudo busca preencher uma lacuna evidente, tanto nas publicações recentes quanto no tratamento insuficiente da variação linguística nos livros didáticos de inglês adotados por instituições em que o professor-pesquisador atua ou já atuou.

Além disso, o uso da Taxonomia de Bloom para a elaboração da SD proposta representa um diferencial metodológico importante, alinhado às exigências educacionais contemporâneas. Ao incorporar esse modelo taxonômico, a dissertação não apenas se diferencia das publicações recentes nos repositórios analisados, mas também oferece um aporte significativo para a prática pedagógica, possibilitando a construção de um ensino mais reflexivo e eficaz sobre a variação linguística em língua estrangeira. Assim, a pesquisa se apresenta como um caminho promissor para futuras investigações na área de ensino de línguas e no desenvolvimento de materiais didáticos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Natureza da pesquisa e método de coleta de dados

A presente pesquisa foi realizada por meio da análise de dois livros didáticos de ensino de inglês para estudantes das três séries do EM: *Anytime!*, de Amadeu Marques e Ana Carolina Cardoso, e *Take Action!*, de Carla Richter e Julia Larré. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, que fez uso do método de **análise documental** (Lüdke; André, 2020).

Os livros analisados fazem parte do MD adotado por escolas em que o pesquisador leciona língua inglesa para estudantes do EM. Ambos os materiais analisados são compostos por apenas um volume único destinado aos alunos de todas as três séries do EM.

O foco principal da pesquisa foi a verificação da abordagem da variação linguística nos livros selecionados, com base nos pressupostos da pedagogia da variação linguística – “conhecer e entender, entender e respeitar, e entender e transitar pelo universo da variação” (Faraco, 2020, *online*) –, adaptando-os para um contexto de ensino de inglês como língua estrangeira.

Após essa análise, elaborou-se uma SD com foco na variação linguística, a partir de abordagens funcionais e situacionais do ensino de língua inglesa.

2.2 Materiais didáticos

2.2.1 A respeito de material didático

Antes de caracterizar os dois livros didáticos analisados, é importante destacar a relevância do MD no contexto educacional brasileiro. Lucas (2016) discute o papel dos MDs nas práticas pedagógicas, refutando a visão simplista que os coloca como “vilões” ou “mocinhos”. Argumenta-se que, como instrumentos estáticos, os MDs não são intrinsecamente bons ou ruins, mas seu impacto depende da forma como são compreendidos e utilizados pelo professor. O mesmo autor destaca ainda que a compreensão do MD como guia pode levar ao cumprimento acrítico de conteúdos, enquanto vê-lo como mero recurso para preencher tempo pode resultar na seleção aleatória de atividades. Há inúmeras

definições e categorias de MDs elaboradas por pesquisadores e estudiosos da área. No entanto, a presente pesquisa considera o livro didático como objeto de principal relevância para suporte dos docentes.

Em uma entrevista recente, a professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (Meniconi; Menezes de Oliveira e Paiva; Ifa; 2023, p. 131) destaca que:

O livro didático é um apoio importante ao professor. Além disso, costuma ser a única fonte de insumo escrito e de áudio para alguns alunos. Os livros atuais reúnem gêneros diversos e o professor pode e deve selecionar o que quer usar e, se for o caso, fazer as adaptações ou complementar o material.

Além disso, Meniconi, Menezes de Oliveira e Paiva e Ifa (2023) afirmam que os livros didáticos de língua inglesa assumem um papel fundamental na formação cidadã dos alunos, especialmente quando se concentram na língua em uso, explorando diversos gêneros textuais sem negligenciar os aspectos gramaticais. Essa abordagem permite que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas e comunicativas essenciais para a participação crítica e ativa na sociedade. No entanto, ressaltam os mesmos autores, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que esses livros alcancem seu pleno potencial na formação linguística, discursiva e cidadã dos alunos. Um dos principais desafios reside na padronização dos livros para todo o país, ignorando as diferentes realidades socioculturais e educacionais existentes. Essa uniformidade impede que os livros atendam às necessidades específicas de cada comunidade, reforçando desigualdades e marginalizando grupos minoritários.

É necessário superar essa visão homogênea e construir MDs plurais e contextualizados, que considerem a diversidade regional, cultural e social do Brasil. Essa mudança exige um diálogo mais intenso entre autores, editores, professores e especialistas em educação para garantir que os livros didáticos de língua inglesa sejam ferramentas eficazes para a formação cidadã de todos os alunos. Ao mesmo tempo, é fundamental que os professores recebam formação continuada para que se sintam preparados para utilizar tais livros de forma crítica e criativa, explorando as diferentes possibilidades que eles oferecem para o desenvolvimento da linguagem e da cidadania. Lucas (2016) também destaca a importância da formação de professores para o uso crítico dos MDs, defendendo

que os futuros professores precisam de embasamento teórico-prático para realizar escolhas informadas sobre os materiais que utilizam em sala de aula.

Meniconi, Menezes de Oliveira e Paiva e Ifa (2023) acreditam que, ao romper com a lógica da padronização e investir na construção de MDs plurais e contextualizados, o Brasil poderá dar um passo importante na construção de uma educação linguística mais justa e inclusiva, que contribua para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Um outro aspecto muito importante sobre o ensino de língua adicional com o auxílio de livro didático é que os professores da rede pública no Brasil ainda se encontram em um processo muito inicial de apropriação desse material e efetivo uso em sala de aula. Os componentes curriculares de línguas inglesa e língua espanhola foram incluídos no PNLD a partir de 2011, para o Ensino Fundamental, e 2012 para o EM. Sobre a escassez de pesquisas e a incipiência do processo, Lucas (2016, p. 25) afirma que

Há também, a vontade de compreender o ensino da Língua Inglesa (LI) com a utilização de MDs, os quais eram inexistentes e também fontes de muitas reivindicações por parte dos professores nas escolas públicas há menos de uma década.

Dessa forma, os MDs não devem ser o foco do ensino, mas sim ferramentas que auxiliam o professor na tarefa de ensinar. Vilaça (2009 *apud* Sarmiento; Lambert, 2016, p. 294) critica

(...) a visão do LD [livro didático] como única fonte de atividades e conteúdos, pois sempre precisa do complemento do professor, de sua adaptação, tanto nas atividades quanto nos conteúdos. Não podemos ser ingênuos de pensar que tudo o que os alunos precisam e se interessam está compilado em um LD. O livro é um guia que auxilia o trabalho do professor, mas o foco deve ser sempre as necessidades dos alunos. Se o professor não adaptar as atividades a cada contexto, ele estará desenvolvendo o papel apenas de regente do LD, e este será o foco da aula.

As observações anteriores acerca do livro didático corroboram a análise crítica desta pesquisa quanto à utilização de livros e demais MDs, fornecidos pelas instituições de ensino, como importantes aliados na prática docente, mas não como guias inflexíveis. A utilização do livro didático e demais MDs deve ser ponderada e combinada com a criatividade, o conhecimento e a experiência do

professor, a fim de garantir um ensino de excelência que responda às demandas e características dos alunos.

2.2.2 Caracterização dos livros didáticos analisados

Os livros didáticos selecionados neste estudo fazem parte do acervo adotado pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e são utilizados pelos estudantes do EM do próprio Centro Paula Souza, além de outras instituições de ensino brasileiras que optaram em adotar uma dessas obras contempladas pelo PNLD de 2021. Os dois livros didáticos se apresentam como obras atuais, alinhadas com as propostas apresentadas na BNCC, e desenvolvidas por autores experientes no ensino de língua inglesa como língua estrangeira. Ambas as obras se apresentam como materiais multidisciplinares abarcando temas relevantes nas mais diversas áreas do conhecimento.

O livro *Anytime!* baseia-se em documentos oficiais que orientam a educação no Brasil, como a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), além de considerar pesquisas e literatura nacional e internacional sobre o ensino de língua inglesa. Este livro didático apresenta o inglês como uma língua franca, transcendendo fronteiras nacionais e pertencendo a todos os seus falantes, nativos ou não. Essa perspectiva promove a visão da língua como ferramenta de comunicação intercultural e acesso à informação (Marques; Cardoso, 2020).

O livro *Take Action!* apresenta o inglês como um sistema em uso, em constante reconstrução, e não como um conjunto de regras gramaticais. As atividades propostas incentivam os alunos a utilizar a língua inglesa para se expressar em diferentes situações, participar de investigações e atuar na sociedade. Este livro didático adota uma abordagem interdisciplinar e multicultural, integrando a língua inglesa a diferentes áreas do conhecimento e reconhecendo a diversidade cultural dos falantes. As atividades propostas visam o desenvolvimento das habilidades de fala, escrita, leitura e compreensão auditiva, incentivando o uso da língua inglesa em diferentes contextos (Ritcher; Larré, 2020). Vale ainda destacar que o MP do livro *Take Action!* apresenta uma rápida apresentação da Taxonomia de Bloom, como pode ser observado na

Figura 2 abaixo. De acordo com as informações publicadas na obra, as atividades do livro foram também pensadas e elaboradas considerando os diferentes níveis de domínio cognitivo de tal modelo.

Figura 2 – Taxonomia de Bloom no livro *Take Action!*

Os níveis de domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação) foram levados em conta para a elaboração destas atividades, especialmente as que requerem uma pesquisa mais aprofundada sobre as temáticas propostas. No quadro abaixo é possível verificar uma síntese desses elementos que aparecem na obra didática.

TAXONOMIA DE BLOOM		Psicologia-Online 
NÍVEL	DEFINIÇÃO	AMOSTRA DE VERBOS
CONHECIMENTO	O aluno irá recordar ou reconhecer informações, ideias e princípios na forma (aproximada) como foram aprendidos.	<ul style="list-style-type: none"> • Escreva • Liste • Rotule • Nomeie • Diga • Defina
COMPREENSÃO	O aluno traduz, compreende ou interpreta informação com base em conhecimento prévio.	<ul style="list-style-type: none"> • Explique • Resuma • Parafraseie • Descreva • Ilustre
APLICAÇÃO	O aluno seleciona, transfere e usa dados e princípios para completar um problema ou tarefa com um mínimo de supervisão.	<ul style="list-style-type: none"> • Use • Compute • Resolva • Demonstre • Aplique • Construa
ANÁLISE	O aluno distingue, classifica e relaciona pressupostos, hipóteses, evidências ou estruturas de uma declaração ou questão.	<ul style="list-style-type: none"> • Analise • Categorize • Compare • Contraste • Separe
SÍNTESE	O aluno, cria, integra e combina ideias num produto, plano ou proposta, novos para ele.	<ul style="list-style-type: none"> • Crie • Planeje • Desenvolva • Invente • Elabore hipótese(s)
AVALIAÇÃO	O aluno aprecia, avalia ou critica com base em padrões e critérios específicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Julgue • Recomende • Critique • Justifique

Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 295)

Ao integrar conteúdos relevantes, atividades motivadoras e uma abordagem interdisciplinar, os dois livros contribuem para o desenvolvimento de habilidades linguísticas essenciais para a formação de cidadãos preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Seguem dois trechos extraídos da seção “Apresentação” dos livros *Anytime!* (Marques; Cardoso, 2020, p. 3) e *Take Action!* (Richter; Larré, 2020, p.3), respectivamente:

Este livro apresenta o inglês como uma língua franca, usada como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas; uma língua “desterritorializada”, que não pertence exclusivamente a determinado país – Inglaterra, Estados Unidos ou qualquer outro –, mas a todos os seus falantes, nativos ou não nativos.

O objetivo do volume é facilitar o aprendizado da língua inglesa, levando em consideração seu caráter multicultural, de vários sotaques e sem fronteiras. A língua que vai estudar é o inglês da internet, da música, das revistas, do mundo científico, do rap, da grafiteagem, do slam, dos clássicos de Shakespeare e Dickens, de Chimamanda Adichie, Nadine Gordimer, J. M. Coetzee... É o inglês da vida, mundializado, de falantes que (re)criam suas próprias variações a partir do seu contexto sócio-histórico-cultural.

2.3 Roteiro adaptado para análise das obras

A análise dos livros foi pautada por um roteiro, adaptado, proposto por Bagno (2007a), isto é, algumas perguntas apresentadas no roteiro original do autor citado foram adaptadas¹² para que a análise dos livros didáticos de língua inglesa pudesse ser executada, buscando atingir os objetivos traçados para este trabalho. As seguintes perguntas foram utilizadas na análise dos livros didáticos selecionados:

1. O livro didático trata da variação linguística?
2. O livro didático menciona, de algum modo, outras variedades da língua inglesa que não sejam a norte-americana e a britânica?
3. O tratamento se limita a algum tipo específico de variação linguística?
4. O livro didático apresenta algum exemplo de variantes?
5. O livro didático mostra exemplos de uso da língua inglesa em ambientes diversos, caracterizando registros formais e informais?

¹² A adaptação fez-se necessária uma vez que algumas perguntas do roteiro original de Bagno (2007a) eram estritamente pertinentes aos livros didáticos de língua portuguesa, abordando questões que provavelmente não resultariam em discussões ou reflexões relevantes a esta dissertação, que tem como foco principal uma língua estrangeira em vez de uma língua materna. As perguntas originais do roteiro elaborado pelo professor Bagno são: 1. O livro didático trata da variação linguística? 2. O livro didático menciona de algum modo a pluralidade de línguas que existe no Brasil? 3. O tratamento se limita às variedades rurais e/ou regionais? 4. O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)? 5. O livro didático separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua? 6. O tratamento da variação no livro didático fica limitado ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais? 7. O livro didático mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos de gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do “certo” e do “errado”? 8. O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro? 9. O livro didático aborda o fenômeno da mudança linguística? Como? 10. O livro didático apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?

6. O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita?

7. O livro didático propõe algum tipo de atividade de produção – oral ou escrita – na qual o aluno terá que refletir e fazer uso da variação linguística na prática?

A variação linguística, como fenômeno complexo e multifacetado, desempenha um papel essencial no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse contexto, pretendeu-se avaliar se os MDs selecionados abordavam de maneira adequada a diversidade linguística no idioma inglês.

A respeito da motivação de se adaptar o roteiro original de Bagno (2007a), a pesquisa esperava identificar algumas respostas:

1. Quanto ao tratamento da variação linguística:

A primeira indagação da pesquisa centrou-se na verificação da presença e profundidade do tratamento da variação linguística nos livros didáticos. Buscou-se entender se havia uma abordagem explícita e consciente da variação linguística, incluindo sobretudo suas dimensões fonológicas, morfossintáticas e lexicais.

2. Quanto à menção a variedades não norte-americanas e britânicas:

A segunda questão procurou identificar se os livros didáticos faziam menção a variedades da língua inglesa além das tradicionais norte-americana e britânica. A pesquisa investigou a inclusão de variedades como a australiana, a canadense, a indiana, entre outras, evidenciando um compromisso com a representação global da língua.

3. Quanto à limitação a tipos específicos de variação linguística:

A terceira indagação visou determinar se o tratamento da variação linguística nos MDs se limitava a determinados tipos ou aspectos, como regionalismos, gírias, ou outros fenômenos linguísticos específicos.

4. Quanto à apresentação de exemplos de variantes:

A pesquisa analisou se os livros didáticos apresentavam exemplos concretos de variantes linguísticas, oferecendo aos estudantes uma exposição prática e contextualizada da diversidade linguística no inglês.

5. Quanto a exemplos de uso em ambientes diversos:

A quinta questão explorou se os livros didáticos incorporavam exemplos que representavam diferentes ambientes de uso da língua inglesa, abrangendo

registros formais e informais, com o intuito de proporcionar aos alunos uma compreensão abrangente das situações comunicativas.

6. Quanto à explicitação da variação entre fala e escrita:

A sexta indagação buscou verificar se os livros didáticos explicitavam a existência de variação linguística entre fala e escrita, reconhecendo as particularidades e adaptações linguísticas necessárias em diferentes contextos de comunicação, que se realizam a partir dessas duas modalidades de uso da língua.

7. Quanto à proposta de atividades de produção:

A última questão investigou se os livros didáticos propunham atividades de produção, oral ou escrita, que incentivassem os alunos a refletirem sobre a variação linguística e a aplicá-la de forma prática. Isso deveria incluir tarefas que promovessem a conscientização e o uso ativo da variação linguística no processo de comunicação.

Espera-se, com os resultados desta pesquisa, oferecer reflexões críticas sobre como a variação linguística foi abordada nos livros didáticos analisados, identificando lacunas e/ou pontos fortes, a partir de cada uma das questões previstas no roteiro utilizado. Essa análise contribui para uma compreensão mais ampla e aprimorada da representação da variação linguística no ensino de língua inglesa no contexto específico do EM no Brasil.

2.4 Fundamentos da sequência didática

Para a elaboração da SD sobre a variação linguística, este estudo se pautou no modelo sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que consiste em etapas de trabalho com quatro momentos articulados entre si: a apresentação da situação; a produção inicial; os módulos e a produção final. A produção acadêmica da professora Vera Lúcia Lopes Cristovão também se revelou um excelente recurso referencial. Vale ressaltar que a prática pedagógica destacada em suas obras incorpora as SDs como uma ferramenta central das aulas de inglês, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem dinâmica e participativa. Ao longo de sua trajetória, Cristovão tem desenvolvido e adaptado SDs para atender às necessidades específicas dos

alunos, levando em consideração seu nível de proficiência, interesses e objetivos de aprendizagem. Além disso, a Taxonomia de Bloom foi mais uma ferramenta utilizada na criação da sequência. De acordo com Ferraz e Belhot (2010, p. 431), a Taxonomia de Bloom

(...) é um instrumento de classificação de objetivos de aprendizagem de forma hierárquica (do mais simples para o mais complexo) que pode ser utilizado para estruturar, organizar e planejar disciplinas, cursos ou módulos instrucionais.

A proposta da SD baseou-se sobretudo nas expressões oral e escrita dos estudantes e na percepção da variação linguística presente nos diferentes contextos apresentados. A princípio, os estudantes devem resolver um problema de comunicação por meio do envio de mensagens instantâneas – escritas e orais – a destinatários diversos.

A SD também inclui uma abordagem sobre o gênero textual mensagem instantânea (SMS e/ou mensagens de aplicativos como *Messenger*, *WhatsApp*, *Telegram*, etc). Uma vez que o estudo da variação linguística engloba frequentemente a análise e o entendimento de diferentes gêneros textuais, torna-se essencial que ao menos um dos módulos da SD proposta discorra sobre o gênero selecionado. No caso da SD apresentada nesta pesquisa, o gênero textual escolhido - mensagem de texto escrito e falado via aplicativos de celular - será apresentado e discutido com os estudantes a partir da primeira etapa, ou seja, da primeira aula destacada para iniciar as discussões e reflexões da SD. Vale ressaltar que características mais específicas do gênero serão contempladas ao longo das etapas (módulos) posteriores.

A respeito das reflexões presentes na SD quanto ao tratamento do gênero textual a ser trabalhado, Szundy e Cristovão (2008, p. 119) afirmam que

É pela análise do contexto que se determina o gênero a ser trabalhado, as capacidades de linguagem que os alunos já dominam e aquelas que precisam ser aprendidas, ao passo que a análise do gênero mostra o funcionamento da linguagem em textos do gênero sendo pesquisado e determina os objetos de ensino a serem evidenciados.

Ou seja, é muito importante que haja momentos em sala de aula para que as análises e reflexões sobre o gênero escolhido na SD sejam realizadas com

atenção e qualidade pelo professor e pelos discentes. Haja vista a relevância da abordagem do gênero textual escolhido na SD, Szundy e Cristovão (2008, p. 125) esclarecem que

(...) a diferença fundamental entre uma SD e outros materiais didáticos está no fato de que na SD o gênero não aparece apenas como pretexto para o ensino de outros conteúdos (sistêmicos, por exemplo); este constitui o foco do processo de ensino-aprendizagem e a progressão de atividades da SD deve levar o aluno ao domínio das características do gênero trabalhado.

Portanto, ao propor uma SD vinculada à troca de mensagens, orais e/ou escritas, espera-se que os estudantes se apropriem realmente de características relevantes desse gênero textual, além de vivenciar e compartilhar novas experiências e conhecimentos ao longo das etapas de execução da SD.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

3.1 Resultados das análises do livro didático *Anytime!*, de Amadeu Marques e Ana Carolina Cardoso

Com base no roteiro adaptado, apresentado e discutido na seção anterior, intitulada “Procedimentos Metodológicos”, os resultados das análises são exibidos de acordo com a sequência das perguntas propostas para cada obra examinada individualmente. É importante retomar que as versões analisadas se referiram ao MP, material em que se encontra todo o conteúdo do livro do estudante, além das orientações, sugestões e dicas para o professor. Cada pergunta do roteiro proposto, nesta seção, será respondida e ilustrada com figuras retiradas das respectivas obras analisadas.

1. O livro didático trata da variação linguística?

Sim. Há menções explícitas à variação linguística na obra em questão, além de abordagens indiretas que também serão mostradas mais adiante.

Vale ressaltar que, inicialmente, logo na apresentação do livro, o leitor depara-se com uma seção intitulada *Tip*, que traz a seguinte informação, conforme ilustra a Figura 3: “Apresenta dicas sobre variação linguística, aspectos lexicais e gramaticais da língua inglesa, além de estratégias de compreensão e produção, tanto escrita quanto oral” (Marques; Cardoso, 2020, p. 4).

Figura 3 - Seção “Tip”

Tip

Apresenta dicas sobre variação linguística, aspectos lexicais e gramaticais da língua inglesa, além de estratégias de compreensão e produção, tanto escrita quanto oral.

Reading

Nessa seção, você explora o texto principal da Unidade, fazendo inferências, identificando a ideia central do texto e informações específicas, estabelecendo relações entre o texto lido e a sua realidade, refletindo e se posicionando criticamente em relação a ele.

4

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 4)

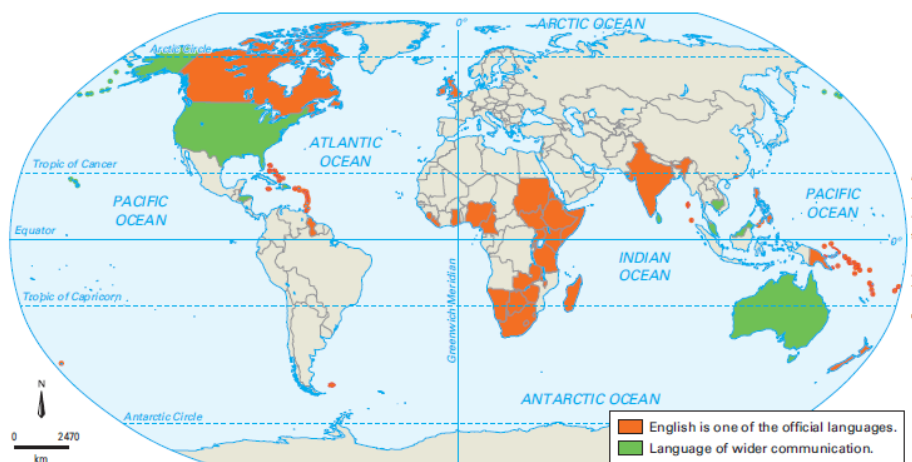
2. O livro didático menciona, de algum modo, outras variedades da língua inglesa que não sejam a norte-americana e a britânica?

Sim. Há algumas menções a outras variedades da língua inglesa, mas estas são feitas de forma superficial.

Apesar de mencionar, explicitamente, apenas quatro vezes uma outra variedade da língua inglesa – a neozelandesa (duas vezes), a indiana e a nigeriana –, o livro apresenta, logo nas primeiras páginas da unidade de abertura (*Starter Unit*), um mapa-múndi, conforme ilustra a Figura 4, indicando os países onde a língua inglesa é uma língua oficial ou uma língua adicional¹³. Além disso, na sequência, o leitor encontrará um infográfico, como observado na Figura 5, com informações relevantes acerca da utilização do inglês em todo o mundo. Neste momento, a reflexão proposta no MP é a respeito do *status* da língua inglesa como língua franca; um conceito de extrema relevância e atualidade, destinado a romper com o paradigma dicotômico que historicamente limita o ensino da língua inglesa à mera escolha entre a variedade norte-americana ou britânica.

¹³ Nesta pesquisa, assim como exposto na Figura 3, consideram-se sinônimos os termos *língua estrangeira* e *língua adicional*.

Figura 4 - Mapa-múndi da língua inglesa



COUNTRIES Where English Is an Official Language. **ChartsBin**. Available at: <http://chartsbin.com/view/k39n>. Accessed on: Sept. 3, 2019.

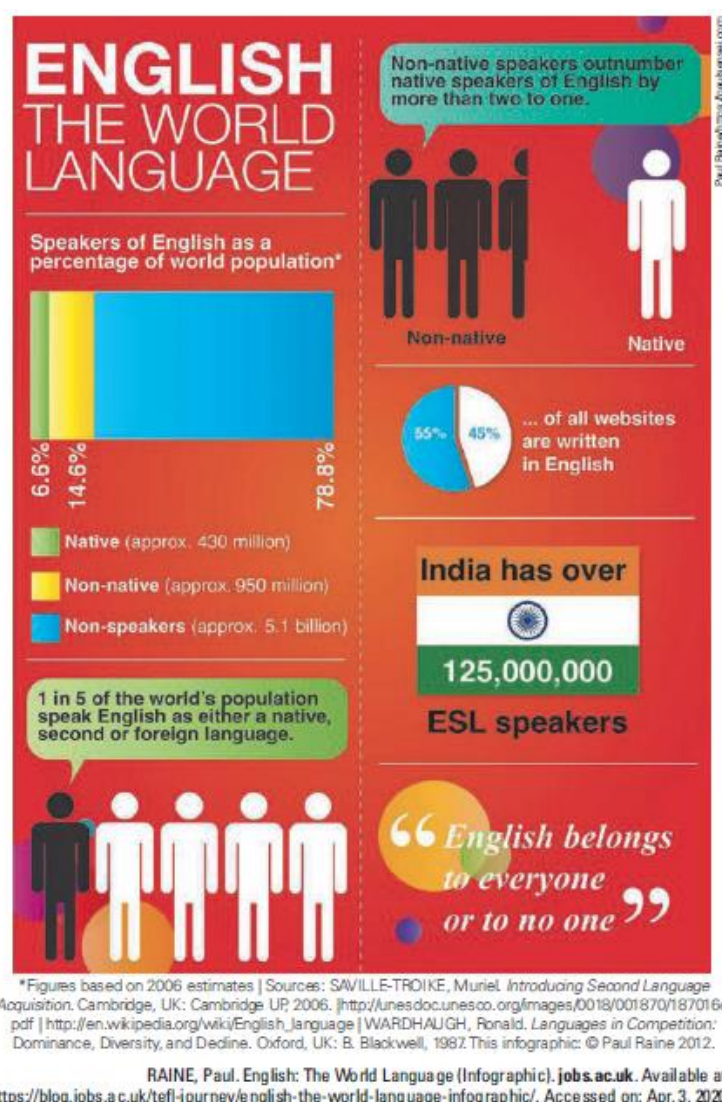
3. Peça aos estudantes que debatam rapidamente essa questão em duplas ou pequenos grupos. Se necessário, explique a eles que inglês como língua adicional (ou língua estrangeira) refere-se ao uso do inglês por falantes de outras línguas, nativos de países em que o inglês não é a língua oficial.

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

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

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 15)

Figura 5 - Inglês como língua franca



Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 16)

Ademais, há duas excelentes indicações de vídeos na seção de material complementar do MP, conforme demonstrado na Figura 6, que podem contribuir muito para as reflexões a respeito do inglês como língua franca. Ambos os vídeos trazem contribuições do linguista britânico David Crystal, que defende que o ensino de línguas estrangeiras e a compreensão da variação linguística estão enraizados em uma abordagem prática, contextual e inclusiva, buscando tornar o estudo da linguagem mais acessível e relevante para diversos públicos.

Figura 6 - Material complementar

DAVID Crystal – Will English Always Be the Global Language? **BritishCouncilSerbia**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Kvs8SxN8mc>. Acesso em: 27 abr. 2020.

Neste vídeo, o linguista britânico David Crystal comenta como o inglês se tornou uma língua global e explica o conceito de língua franca.

DAVID Crystal – World Englishes. **BritishCouncilSerbia**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2_q9b9YqGRY. Acesso em: 27 abr. 2020.

Neste vídeo, o linguista fala sobre como surgem e se desenvolvem as variedades do inglês.

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 337)

Apesar de todas as referências citadas anteriormente, destaca-se, mais uma vez, que há apenas breves menções sobre uma variedade de inglês diferente daquela norte-americana ou britânica ao longo do livro *Anytime!*, como pode ser verificado nas Figuras 7 e 8 e, mais adiante, na Figura 16.

Figura 7 - Atividade de escuta com a variedade neozelandesa

As You Listen

3. Este áudio é retirado do vídeo "Behavioural Interview Questions and Answers". Disponível em: <https://www.newzealandnow.govt.nz/work-in-nz/finding-work/job-interviews/>. Acesso em: 8 abr. 2020.

3. Listen to some job interview tips from a New Zealander  TRACK 9

website. In your notebook, check the tips that are mentioned.

- a. Find out about the organization. X
- b. Think positively.
- c. Check with HR what kind of clothing to wear. X
- d. Arrive five minutes before the interview.
- e. Practice answering interview questions. X
- f. Prepare your own questions. X
- g. Bring a copy of your CV to the interview.

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 113)

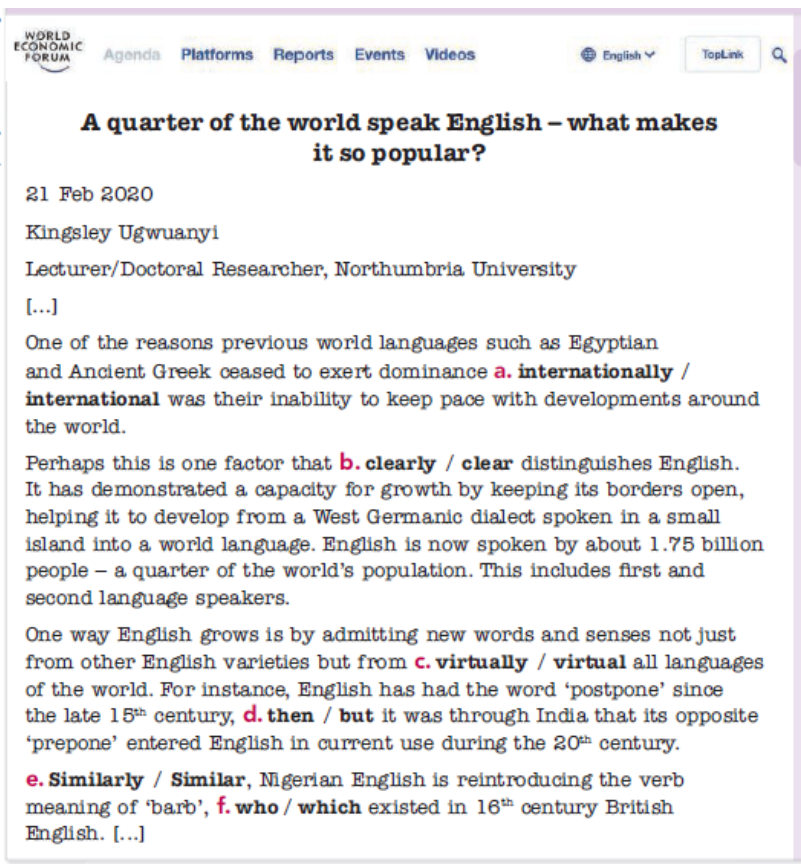
Figura 8 - Atividade de leitura com menções às variedades indiana e nigeriana da língua inglesa

1. Como *warm-up*, pergunte aos estudantes o que eles acham que faz o inglês ser uma língua tão popular. Sugira que pensem nas discussões realizadas na Unidade 11. Em seguida, peça-lhes que leiam o texto e realizem a atividade. Ao final da leitura, pergunte-lhes quais das ideias mencionadas por eles foram apontadas no texto.

2. Se achar conveniente, lembre aos estudantes que *a quarter* (1/4) equivale a 25% e explique-lhes o significado do verbo *postpone* (**adiar**), sinônimo de *put off*. Comente com eles que o verbo *prepone* (**antecipar**) é mais comum na Índia e não costuma ser usado em outros países de língua inglesa. Para dizer **antecipar**, em geral usa-se a expressão *bring forward*.

a. "English is now spoken by about 1.75 billion people – a quarter of the world's population."

b. "One of the reasons previous world languages such as Egyptian and Ancient Greek ceased to exert dominance



21 Feb 2020
Kingsley Ugwuanyi
Lecturer/Doctoral Researcher, Northumbria University
[...]
One of the reasons previous world languages such as Egyptian and Ancient Greek ceased to exert dominance **a. internationally / international** was their inability to keep pace with developments around the world.
Perhaps this is one factor that **b. clearly / clear** distinguishes English. It has demonstrated a capacity for growth by keeping its borders open, helping it to develop from a West Germanic dialect spoken in a small island into a world language. English is now spoken by about 1.75 billion people – a quarter of the world's population. This includes first and second language speakers.
One way English grows is by admitting new words and senses not just from other English varieties but from **c. virtually / virtual** all languages of the world. For instance, English has had the word 'postpone' since the late 15th century, **d. then / but** it was through India that its opposite 'prepone' entered English in current use during the 20th century.
e. Similarly / Similar, Nigerian English is reintroducing the verb meaning of 'barb', **f. who / which** existed in 16th century British English. [...]

UGWUANYI, Kingsley. A quarter of the world speak English – what makes it so popular? *World Economic Forum*, Feb. 21 2020. Available at: <https://www.weforum.org/agenda/2020/02/english-dictionary-languages>. Accessed on: May 16, 2020.

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 193)

É importante destacar a reflexão proposta pela obra, conforme ilustra a Figura 9, a respeito de outros países onde a língua inglesa é uma das línguas oficiais. O livro, no entanto, não aprofunda a discussão trazendo exemplos do inglês utilizado nesses locais. A reflexão proposta é, portanto, superficial, cabendo ao professor dedicar-se ao assunto e tentar explorar as questões linguísticas envolvidas e promover discussões relevantes acerca da variação linguística dentro de um vasto campo amostral, não se limitando, mais uma vez, a contrastar apenas as variedades do inglês norte-americano e do britânico.

Figura 9 - Diversos países onde o inglês é uma das línguas oficiais

TIP
Os Estados Unidos não têm, a rigor, uma língua oficial, única. Esse fato reflete a diversidade histórica, geográfica e linguística do país. A Constituição dos EUA estabelece que cada estado tenha leis próprias, tendo liberdade para adotar o(s) idioma(s) que quiser como língua oficial. Em 32 estados estadunidenses, o inglês é a língua oficial, mas no Havaí, por exemplo, foram estabelecidos o inglês e o havaiano como línguas oficiais, com o mesmo status. Já o Alasca reconhece vinte línguas indígenas, além do inglês, como línguas oficiais.

2. The flags below are from countries where English is spoken as an official or main language. Match them to the words in the box. There is one extra word.

Australia	Canada	India
Kenya	United States	



India



Australia



Canada



United States

3. Talk to a classmate. Can you name five other countries where English is an official or main language?

Respostas sugeridas: South Africa, England, Ireland, Bahamas, Ghana, New Zealand, Malta, Zambia, Nigeria, Singapore, Uganda, Jamaica, etc. (Em alguns desses países, apesar de o inglês ser uma das línguas oficiais, outras línguas e dialetos são falados.)

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 166)

3. O tratamento se limita a algum tipo específico de variação linguística?





Na maior parte das vezes, a variação lexical é aquela abordada nas atividades propostas ou referenciada no MP. O famigerado contraste entre a variedade americana *versus* a variedade britânica é evidente na obra analisada. Há várias observações disponíveis no livro *Anytime!* que destacam essas diferenças, como pode-se observar a partir da análise das Figuras 10 a 15.





A Figura 10 apresenta o contraste entre o vocábulo “futebol” para os norte-americanos, que dizem “*soccer*”, e os britânicos, que utilizam “*football*”.

Figura 10 - Exemplo de variação lexical (US x UK)

TIP
 Soccer é a palavra empregada nos Estados Unidos para se referir a futebol. Já no Reino Unido e na maioria dos países de colonização inglesa, a palavra *football* é adotada para designar esse esporte.

3. The pictures below illustrate some Olympic sports. In your notebook, match them to the appropriate words. Then talk to a classmate and ask him/her about his/her abilities.

a.  b.  c.  d. 

e.  f.  g.  h. 

I. volleyball f
 II. karate a
 III. table tennis c
 IV. soccer/football e
 V. athletics g
 VI. artistic gymnastics h
 VII. handball b
 VIII. swimming d

Can you play volleyball?
 Yes, I can. What about you?
 No, I can't. But I can play handball.

Reproduzido de www.olympic.org

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 45)

Já a Figura 11 apresenta algumas informações a respeito de distinções ortográficas entre a variedade estadunidense e a britânica: *analyze x analyse*; *realize x realise*; *airplane x aeroplane*; dentre outros.

Sobre a ortografia, convém mencionar, como destaca Bagno (2017, p. 328),

As línguas diferem muito quanto aos critérios estabelecidos para a definição de suas regras ortográficas. Essas regras são o resultado de um complexo jogo de interesses políticos, religiosos, ideológicos, culturais etc. Uma vez que, (...), *a ortografia não faz parte da língua*, sendo de fato uma *instituição*, ela tem estado desde sempre sujeita às arbitrariedades de seus idealizadores.

Figura 11 - Exemplo de diferença ortográfica (US x UK)

TIP
Realise é a grafia utilizada no Reino Unido, na Índia e em outros países de colonização inglesa. Realize é a grafia usada nos Estados Unidos. Em muitas outras palavras acontece essa mesma variação de grafia, como em *analyze* (EUA) e *analyse* (RU), *antagonize* (EUA) e *antagonise* (RU), *apologize* (EUA) e *apologise* (RU). No texto encontramos outro exemplo de variação: enquanto em inglês britânico usa-se *aeroplane*, palavra em desuso, considerada *old-fashioned*, nos EUA a palavra usada é *airplane*. Essas variações lexicais, tanto na grafia quanto na pronúncia, são inerentes à riqueza, à dinâmica e ao longo alcance da língua inglesa, hoje indiscutivelmente a *global language*.

Environmental issues

a. //////////

[...] Air pollution is increasing because of the increasing use of fossil fuels in factories, increased emissions of industrial chemicals, and the increased use of cars, trucks, buses, aeroplanes and trains. Cars are a major source of air pollution and, sadly, their numbers are growing [...]. [...]

b. //////////

We are overusing one of the basic necessities of life

[...] We get water from rivers, lakes, and deep underground aquifers. Some of these underground aquifers took thousands of years to build up, but we are exhausting them within a generation. [...]

c. //////////

We are creating too much trash

[...] We use so many things and are so often changing them that there is no place left to throw them when we are finished using them. [...]

d. //////////

We are killing off species that are and could be useful to us

[...] we are destroying biodiversity because we are only concerned about our own lives and the few species that we directly depend on. We do not realise how important the rest are and how they are connected in the web of life. For example, we use pesticides to protect our crops to ensure that there is enough food for us, but the same pesticides are killing the bees we need to pollinate other food plants, and the birds that eat many of the food pests.

[...]

10 BIGGEST Environmental Issues. **Infochange India**. Available at: <https://infochangeindia.org/kfc/287-10-biggest-environmental-issues/6657-10-biggest-environmental-issues.html>. Accessed on: Feb. 27, 2020.

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 51)

Mais um exemplo de diferença ortográfica é ilustrado na Figura 12, contrapondo a grafia norte-americana “*organization*” e a britânica “*organisation*”.

Figura 12 - Exemplo de diferença ortográfica II (US x UK)

TIP

A grafia *organisation* é utilizada no Reino Unido e na maioria dos países de colonização inglesa, como a África do Sul. Já *organization* é a grafia utilizada nos Estados Unidos.

Reprodução de www.timeslive.co.za

https://www.timeslive.co.za/sebenza-live/features/2018-08-28-from-teen-mom-to-nuclear-scientist/

Times LIVE
SEBENZA

NEWS POLITICAL COMMENTARY SPORT TRAVEL LIFESTYLE BUSINESS MOTORING MULTIMEDIA TRIPS SELECT

From teen mom to nuclear scientist

28 August 2018 – 07:00
BY GCIS VUK'UZENZELE

At the age of 16, Senamile Masango was a pregnant teenager who had no idea that one day she would be a nuclear scientist. Fate proved to be on Masango's side and she was able to rise above her circumstances. Last year, she was part of the first group of scientists in Africa who conducted research at the European Organisation for Nuclear Research (CERN) laboratory in Switzerland. CERN is the place where the world's best physicists and engineers go to find out more about the make-up of the universe. Masango is currently registered for a PhD in nuclear physics with the University of Cape Town. She is based in Canada, where she is collecting data for her research at the Triumf, which is Canada's premier physics laboratory. [...]

Banco de Imagens/Alamy

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 182)

Outras escolhas lexicais diferentes entre nativos norte-americanos e britânicos são exibidas na Figura 13, tais como “*sales clerk*” e “*shop assistant*” ou “*sales assistant*”.

Figura 13 - Exemplo de variação lexical (US x UK)

TIP
 O acrônimo em inglês *IT* significa *Information Technology*. Essa forma reduzida é muito utilizada, como acontece também em português, com o termo *TI* (tecnologia da informação).
 Para se referir à profissão de vendedor, há diversos termos usados em inglês. No Reino Unido e em outros países de colonização inglesa, é comum usar *sales assistant* ou *shop assistant*. Já nos Estados Unidos, prefere-se o termo *sales clerk*. Para a mesma função, usa-se também, em diferentes países, o termo *salesperson* (plural: *salespeople*), hoje mais popular do que *salesman* ou *saleswoman*.

1. The pictures below show some people in their jobs. In your notebook, match the pictures to the words in the box. Then compare your answers with a classmate.

chef	engineer	IT professional
lawyer	nurse	sales assistant



engineer



IT professional



chef



sales assistant



lawyer



nurse

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 106)

A Figura 14 mostra mais uma variação entre britânicos, que utilizam “*curriculum vitae*” para se referir ao currículo, e os norte-americanos, que fazem uso de “*résumé*” ou “*resume*”.

Figura 14 - Exemplo de variação lexical II (US x UK)

TIP
Curriculum vitae é a locução usada em inglês britânico para o documento que reúne os dados pessoais, profissionais e acadêmicos de uma pessoa. Em português formal, *curriculum vitae* também é usado; informalmente usa-se a palavra **currículo**. Nos Estados Unidos, é mais comum o uso de uma palavra de origem francesa, *résumé* (daí os acentos), ou *resume*. A forma ortográfica sem os acentos não deve ser confundida com o verbo *to resume*, que é na verdade um falso cognato, já que não significa **resumir**, mas sim **recomeçar**. Assim, a frase *Let's resume our work* deve ser entendida como "Vamos recomeçar nosso trabalho", e não como "Vamos resumir nosso trabalho", que seria *Let's summarize/sum up our work*.

Before that, take a look at some words that you will hear and, in your notebook, match them to their meanings.

a. I; b. V; c. III; d. VI; e. II; f. IV

a. employer

b. HR

c. dress code

d. job description

e. CV

f. cover letter

I. a person or organization that employs people.

II. curriculum vitae.

III. a set of rules about the clothes you should wear at the workplace.


IV. a letter that contains information about a job candidate, such as education, skills and experience.

V. human resources.

VI. a list of tasks and responsibilities involved in a job.

As You Listen

3. Este áudio é retirado do vídeo "Behavioural Interview Questions and Answers". Disponível em: <https://www.newzealandnow.govt.nz/work-in-nz/finding-work/job-interviews>. Acesso em: 8 abr. 2020.

3. Listen to some job interview tips from a New Zealander  TRACK 9
website. In your notebook, check the tips that are mentioned.

a. Find out about the organization. X

b. Think positively.

c. Check with HR what kind of clothing to wear. X

d. Arrive five minutes before the interview.

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 113)

E mais exemplos de diferenças ortográficas são exibidos na Figura 15: "criminalise" e "humour", usadas pelos britânicos; enquanto que "criminalize" e "humor" são mais comuns entre os norte-americanos.

Figura 15 - Exemplo de diferença ortográfica III (US x UK)



TIP
Criminalise e humour são as grafias utilizadas no Reino Unido e na maioria dos países de colonização inglesa, como a África do Sul. Criminalize e humor são as grafias utilizadas nos Estados Unidos.

Rather than rely on the mainstream press to cover important political stories, citizens are able to discuss issues in the digital space. When their stories go viral the mainstream media then begins to cover them as important news items.

Twitter in particular has become a useful political tool for many. And Twitter's standard vernaculars such as hashtags and memes have also been creatively appropriated to reflect local inflections. Humour, local languages, and idioms abound.

The fact that participants are also able to "tag" their leaders further means that authority is confronted directly. And a poor person living in an informal settlement is now able to confront the head of state with just as much authority as anyone else. These small victories matter.

These platforms have also enabled users to link local issues with international concerns to give them global currency and legitimacy. In Kenya for example, an anti-rape campaign which coalesced around #JusticeForKemunto could be seamlessly linked to the [#MeToo movement], a similar rebuke and articulation of anger against sexual violence against women. [...]

Originally published by George Ogola on *The Conversation*.

HOW NEW media platforms have become powerful across Africa. **The South African**, Oct. 12, 2010. Available at: <https://www.thesouthafrican.com/news/new-media-platforms-africa/>. Accessed on: May 14, 2020.

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 205)

De acordo com Swan (2016), esse contraste entre o inglês americano e britânico em livros didáticos muitas vezes reflete as diferentes tradições linguísticas e a evolução independente dessas duas variedades do idioma inglês. A escolha de destacar essas diferenças pode ser influenciada por vários fatores, incluindo a tradição editorial, o público-alvo e as preferências regionais.

É importante notar que, embora haja diferenças perceptíveis entre as duas variedades, renomados linguistas – dentre eles: David Crystal, Jennifer Jenkins, John Algeo e Randolph Quirk – concordam que essas diferenças são superficiais e não indicam falta de compreensão mútua ou inteligibilidade. Trabalhos de pesquisadores como Jenkins (2015) têm explorado a diversidade do inglês global e enfatizado a importância da aceitação de diferentes variedades linguísticas.

Apenas um exemplo de variação fonético-fonológica é abordado de maneira explícita no MP, conforme indica a Figura 16. Há o contraste das pronúncias norte-americana e britânica em relação ao substantivo “alumínio”, que, por sua vez, também exhibe diferença ortográfica entre as variedades

citadas. Seria interessante que mais observações como essa, mostrada na seção *Tip* da Figura 16, fossem disponibilizadas ao longo do livro didático. As distinções fonético-fonológicas entre as variedades da língua inglesa poderiam receber maior destaque na obra analisada. Muitas vezes, os próprios estudantes demonstram conhecimento de alguns detalhes fonéticos do inglês e, outras vezes, demonstram curiosidade e vontade de se aprofundar um pouco mais no assunto. Segundo Labov (1994, 2001), a variação fonético-fonológica, assim como outros tipos de variação, pode vir a ocasionar uma mudança linguística. Investigar como os sons da língua inglesa evoluíram e continuam a evoluir é de extrema importância para linguistas históricos e sociolinguistas, que buscam traçar padrões de desenvolvimento linguístico e compreender as influências que moldam a língua ao longo das gerações.


Figura 16 - Exemplo de variação fonética

TIP
 O substantivo **alúminio** se escreve *aluminum* nos Estados Unidos e *aluminium* no Reino Unido. A pronúncia também diverge. Nos Estados Unidos, a sílaba tônica é a segunda: /aLUminum/; no Reino Unido, é a terceira: /aluMINium/. Na Nova Zelândia, país de colonização inglesa, a grafia e a pronúncia seguem o padrão do Reino Unido. Você vai ouvir no áudio como essa palavra é pronunciada na Nova Zelândia.

1. Talk to a classmate. When you go to the supermarket, do you use disposable plastic bags or reusable shopping bags? Why?
 Resposta pessoal
2. Look at the pictures below and label them using the phrases in the box. Write the answers in your notebook.


aluminum can cardboard box glass bottle

a.




cardboard box

b.



aluminum can

c.



glass bottle
3. Is it possible to recycle the items in activity 2? Yes, it is.

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 55)

Outra razão para a importância desses estudos é a relação, por exemplo, entre variação fonético-fonológica e identidade linguística. A forma como os falantes pronunciam certos sons muitas vezes está ligada a fatores como regionalismo, classe social, idade e até mesmo atitudes linguísticas. Compreender essas associações contribui para uma compreensão mais

completa da linguagem como um fenômeno social, e também pode ter implicações práticas em áreas como a sociolinguística aplicada e a educação linguística. Bagno (2007b) mostra como as atitudes preconceituosas em relação às variações linguísticas podem afetar a construção da identidade dos falantes. Ele argumenta contra a ideia de que apenas uma variedade linguística é correta e enfatiza a importância de aceitar e respeitar a diversidade linguística. Em suas análises, o mesmo autor destaca como o preconceito linguístico pode levar à exclusão social e à marginalização de grupos que utilizam formas linguísticas diferentes das consideradas "normativas".

Ademais, os estudos sobre variação fonético-fonológica, e outras variações, são relevantes para o ensino de línguas, especialmente para aprendizes de inglês como língua estrangeira. Conhecer as variações que existem dentro do inglês fornece uma perspectiva mais autêntica e realista da língua, preparando os alunos para interações em diferentes contextos linguísticos e culturais.

4. O livro didático apresenta algum exemplo de variantes?

Como explicado por Bagno (2020), variantes ocorrem quando há duas ou mais formas distintas para se dizer algo ou se expressar sobre o mesmo objeto. Sendo assim, a obra analisada apresenta alguns exemplos de variantes ao longo dos textos propostos; além de, eventualmente, chamar a atenção do estudante e/ou do professor para este detalhe.

Na resposta à pergunta anterior, a 3, fez-se menção, por exemplo, às variantes *soccer* e *football* e *sales clerk* e *sales assistant*, ou ainda à pronúncia do substantivo "alumínio" entre as variedades de inglês britânica e norte-americana. Destaca-se, mais uma vez, a apresentação extremamente restrita de dados linguísticos variáveis.

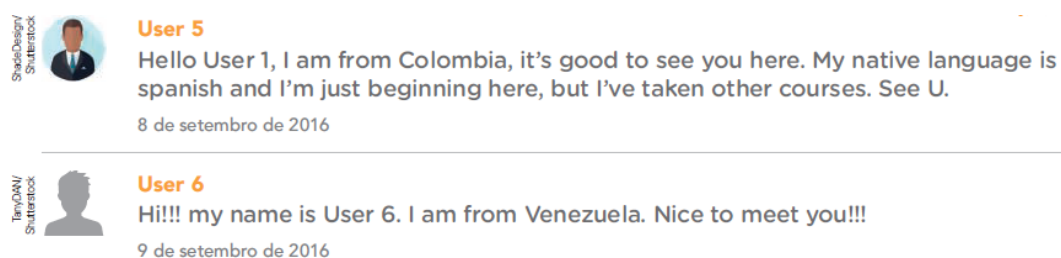
Vale ressaltar que, em nenhum momento, o vocábulo "variante" é mencionado, nem no livro do estudante, nem no MP. Apesar de apresentar uma ou outra variante, o livro *Anytime!* não aborda a definição do termo para os seus leitores.

5. O livro didático mostra exemplos de uso da língua inglesa em ambientes diversos, caracterizando registros formais e informais?

Nas inúmeras atividades de produção e recepção escrita ou oral presentes no livro *Anytime!*, é possível observar uma grande variedade de assuntos, cenários e gêneros textuais trabalhados. Algumas dessas abordagens serão exemplificadas abaixo por meio de atividades retiradas da própria obra.

Conforme ilustra a Figura 17, há uma troca de mensagens em um fórum *online* em que dois usuários de países sul-americanos, Colômbia e Venezuela, se comunicam por meio da língua inglesa e não se preocupam tanto com o registro formal diante do cenário imposto. É possível observar a palavra *Spanish* grafada com a inicial minúscula, a utilização de contrações – traço característico de informalidade em inglês –, a linguagem da internet por meio da letra *U*, substituindo o pronome *you* (por conta da pronúncia) e a pontuação exagerada do *User 6*, utilizando inúmeras vezes o ponto de exclamação em sua postagem.

Figura 17 - Inglês como língua franca (registro informal)



HELLO! My name is... **Duolingo**, 2016. Available at: <https://forum.duolingo.com/comment/17579257/>. Accessed on: Feb. 14, 2020.

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 22)

Na Figura 18, algumas atividades são propostas com base no fórum *online* retratado anteriormente. Vale destacar a nota inserida à esquerda, para os professores, a respeito da linguagem da internet. Nela, são mostrados lembretes de registros informais encontrados ao longo das postagens dos usuários no fórum *online* apresentado.

Figura 18 - Nota do MP sobre linguagem da internet

After You Read

5. Explique aos estudantes que é comum encontrar na internet uma linguagem que não costuma ser usada em outros tipos de comunicação escrita, sobretudo em situações formais – trata-se da “linguagem da internet.” No fórum apresentado, por exemplo, é possível encontrar: abreviações, como **lvl** (que significa *level*) e **U** (que significa *you*); *emoticons*, que são aquelas “carinhas” feitas com símbolos e usadas para expressar alguma emoção, como **;**; letras minúsculas no lugar de letras maiúsculas, como *spanish* no lugar de *Spanish* e *i* no lugar de *I*, entre outras letras minúsculas no início de frases; e uso exagerado de pontos de exclamação, como ocorre na última mensagem.

5. What examples of “internet language” can you find in the text? Write the correct answers in your notebook.

- a. Abbreviations. X
- b. Emoticons. X
- c. Use of small letters instead of capital letters. X
- d. Exaggerated use of exclamation points. X

6. Talk to a classmate. **6.** Após a discussão, selecione alguns estudantes e peça que respondam brevemente o que conversaram com os colegas.

- a. Is the internet a good resource for learning and practicing English?
- b. Do you use any free English learning apps?


Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 22)

A Figura 19 traz mais um registro de informalidade, destacando o termo “*veggies*” e suas particularidades. Dentre elas, um uso informal por parte dos norte-americanos e australianos ao se referirem a “*vegetables*”; e, por parte dos britânicos, ao quererem abordar os vegetarianos (*vegetarians*).

Figura 19 - Referência ao registro informal do termo *veggies*



TIP
Veggies é um termo informal para nos referirmos a *vegetables*, nos Estados Unidos e na Austrália, e *vegetarians*, no Reino Unido.

4. Listen again and check if the statements are true (T) or false (F), according to the audio. Use your notebook.  TRACK 6

- a. There is a global consensus about the definition of organic. F
- b. Many studies suggest that organic and conventional foods have big differences in nutritional value. F
- c. Eating fruits and veggies is more important for your health than worrying about how they are produced. T

After You Listen

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 80)

Já a Figura 20 apresenta, por sua vez, uma proposta de atividade oral que exige dos alunos certa reflexão sobre o uso de uma linguagem adequada ao contexto de uma entrevista de emprego para candidatos mais jovens, adolescentes. Há uma nota direcionada ao professor que informa o grau de

formalidade da situação, exemplificando, inclusive, uma resposta possível que os alunos poderiam apresentar de duas maneiras: uma delas fazendo uso de uma linguagem mais formal e, portanto, apropriada, e outra trazendo um registro mais informal, inadequado para a situação proposta.

Figura 20 - Atividade de produção oral com linguagem formal

2. Para esta atividade de preparação para a produção oral, dê algum tempo para os estudantes anotarem suas ideias individualmente. Depois sugira que as compartilhem com os colegas. Lembre-lhes de que uma entrevista de emprego é uma situação formal, então a linguagem usada deve ser adequada a essa situação. Uma atitude confiante é sempre positiva, mas o grau de formalidade que cabe em uma situação dessas deve ser mantido na linguagem. Dizer ao entrevistador, por exemplo, *I'm going to be a loyal hard-working employee* certamente é mais adequado do que dizer *I'm gonna be the best employee you ever had*. A linguagem, formal ou informal, tem de estar adequada a cada situação de uso.



EM13LGG402
EM13LGG403

1. There are twelve questions on the following list. Choose nine of them you think are common in job interviews with teenage candidates. Then compare your answers with your classmates.
 - a. Can you tell me a little about yourself? x
 - b. What do you know about our company? x
 - c. Do you have a boyfriend/girlfriend?
 - d. What are you learning in your classes that will help you succeed in this job? x
 - e. What are your strengths? x
 - f. What are your weaknesses? x
 - g. What is your religion?
 - h. Where do you see yourself in five years? x
 - i. Can you work on weekends? x
 - j. Do you have any questions about the job position or this company? x
 - k. When can you start? x
 - l. What is your favorite soccer team?
2. Think of a job you would like to apply for. Then imagine you are going to the job interview. How would you answer the questions you checked in the previous activity? Make some notes in your notebook and share them with a classmate. *Respostas pessoais*

SUGGESTION

Para saber sobre a legislação brasileira que diz respeito ao trabalho de adolescentes, visite os sites <http://www.aprendizlegal.org.br/lei> e <http://www.guiatrabalhista.com.br/tematicas/trabalhomenor.htm>. Acesso em: 12 jun. 2020.

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 114)

Em outra atividade, exibida na Figura 21, desta vez abordando a compreensão de uma tira do personagem Garfield, os estudantes devem reconhecer a utilização de uma expressão informal bastante comum em inglês: o “*gonna*”, contração de “*going to*”, usado bastante em conversas informais, mas que pode aparecer, como neste caso, em registros escritos também informais. Vale ressaltar que o próprio exercício proposto apresenta como uma das

alternativas corretas aquela que demanda o reconhecimento da linguagem informal utilizada por Garfield.

Figura 21 - Compreensão de tira com linguagem informal

4. Read the comic strip. Then, in your notebook, write all the correct options about it.



DAVIS, Jim. Garfield. GoComics. Dec. 24, 2015. Available at: <https://www.gocomics.com/garfield/2015/12/24>. Accessed on: May 16, 2020.

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> a. The story takes place on Christmas Eve. X b. Garfield always sees Santa Claus bringing a present. c. Garfield falls asleep and doesn't see Santa in the act. X d. Santa takes a selfie with Garfield. X | <ul style="list-style-type: none"> e. Garfield's sentences in the comic strip are in the Simple Present. f. Garfield uses two different forms of expressing future time in his two sentences. X g. Garfield uses informal language. X |
|---|--|

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 134)

Em outro exercício proposto, conforme mostra a Figura 22, os estudantes precisam identificar que a linguagem utilizada no texto apresentado, composto por trechos do diário de Anne Frank, não é muito formal. Há uma nota dedicada aos professores para alertá-los sobre a informalidade encontrada nos registros de diários, sobretudo aqueles escritos *online*.

Figura 22 - Gênero textual "diário" com uso de linguagem informal

(NÃO ESCREVA NESTE LIVRO)

3. Comente com os estudantes que a data da entrada de um diário pode indicar tanto a data em que o texto foi escrito quanto aquela em que os eventos descritos no texto aconteceram. Comente também que é comum usar linguagem informal em diários. No caso de diários *on-line*, é comum o uso de linguagem típica da internet, como abreviações e emojis, por exemplo.

3. Go back to Anne Frank's diary entry on page 153. Which of the following characteristics can you find in it? In your notebook, write all that apply.
- a. A narrative text in 1st person singular. X
 - b. A narrative text in 3rd person singular.
 - c. The use of verbs in the Simple Past and Past Continuous. X
 - d. Date indicating when she wrote the entry. X
 - e. Very formal language.

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 161)

Uma atividade bem ilustrativa sobre registros formais e informais pode ser observada na Figura 23. É uma produção oral na qual os estudantes devem se manifestar apresentando seus pontos de vista - se concordam, discordam ou concordam parcialmente - a respeito de algumas afirmações apresentadas no exercício retratado. Vale ressaltar que a seção *Tip*, exibida ao lado das atividades, aborda excelentes exemplos de linguagem formal e informal, variando de acordo com a situação apresentada.

Figura 23 - Produção oral e escrita com variação de formalidade nos registros



Speaking

EM13LGG204
EM13LGG402
EM13LGG403

TIP

Várias expressões podem ser usadas para mostrar concordância ou discordância. A escolha delas depende do contexto em que são usadas. Em uma situação informal, como em uma conversa entre amigos, por exemplo, é comum usar "No way." ou "I don't think so." para discordar de alguém, e "That's so true." ou "I'm with you." para concordar. Já em uma situação mais formal, como em uma reunião de trabalho, é mais adequado usar "I'm afraid I disagree." ou "I beg to differ." para discordar de uma ideia, e "Absolutely!" ou "I share the same view." para concordar.

1. In a discussion, we can use some expressions to show that we agree or disagree with him/her. Transcribe the table below into your notebook. Then complete it with the expressions from the list.

Agreeing	Disagreeing	Partly agreeing
I totally agree!	That's not right!	I agree to a certain extent.

That's right!/Exactly!/Yes, I agree!

- I totally disagree!
- That's right!
- Exactly!
- That is not necessarily so.

I totally disagree!/I don't agree!/I don't think so.

- Yes, I agree!
- I don't agree!
- That's partly true, but...
- I don't think so.


That is not necessarily so/ That's partly true, but ...

2. Get together with a classmate for a discussion. Do you agree or disagree with the statements below? Justify your opinions. Respostas pessoais

a. Studying English is not necessary.

b. I don't need to speak English like a native speaker.

c. English can help me find a better job in the future.



Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 174)

Em outra atividade proposta na obra analisada, conforme mostra a Figura 24, o estudante deve ser capaz de compreender as informações apresentadas em um áudio que, por sua vez, é proveniente de um vídeo de uma instituição de caridade. Neste áudio, os alunos se deparam com registros formais e também informais. Vale o destaque da questão 2 - exibida na Figura 24 - que exige do estudante a compreensão de um trecho específico em que a palavra "wanna" e o verbo frasal "put up" aparecem e devem ser devidamente compreendidos para

que o exercício seja respondido corretamente. Tanto o termo “*wanna*”, contração de “*want to*”, quanto a utilização de verbos frasais, na maior parte das vezes, são marcadores de uma linguagem mais informal apresentada na atividade.


Figura 24 - Atividade de escuta com registros formais e informais



2. No momento da correção, mostre aos estudantes que a resposta a esta atividade se encontra no seguinte trecho: *Teachers go to the website and put up materials they need for something they wanna teach.* Aproveite para explicar a eles que a palavra *wanna* é a contração de *want to* e é usada em linguagem informal.

As You Listen

O áudio desta seção foi extraído do vídeo “Welcome to DonorsChoose”, disponível em: <https://www.donorschoose.org/about>. Acesso em: 20 maio 2020.

2. Listen to part of an introductory video about DonorsChoose, an online charity from the United States. Then, in your notebook, write the option that describes how it works.  TRACK 17
- a. Students post what they need on the website and donors send them the materials.
 - b. Teachers donate some money to the website and help schools buy classroom supplies.
 - c. Teachers post what they need for a project on the website and donors give money to the project they choose. X
 - d. Donors give money to the website and then teachers from different schools choose an educational project to develop.

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 224)

Dessa forma, com tanta diversidade de atividades à disposição do professor e dos estudantes, não faltam oportunidades para a observação, e até mesmo para a produção, de registros formais e informais. No entanto, é importante destacar que o livro se limita, em grande parte, a tratar da linguagem informal utilizada na internet, o que impede uma exploração mais aprofundada de outros contextos em que essa forma de se manifestar também é evidenciada. Celce-Murcia (2001) destaca a importância da exposição e da utilização de registros formais e informais para o ensino de uma língua estrangeira, pois ajudam os aprendizes a desenvolverem uma compreensão mais completa da língua. De acordo com a mesma autora, ao serem expostos a uma variedade de registros, os aprendizes podem se comunicar eficazmente em uma variedade de contextos.

6. O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita?

Sim. Há uma menção explícita a isso, conforme exibido na Figura 25, e poucas observações indiretas, como pode-se observar na seção *Tip* da Figura 28.

Não é difícil constatar que há uma carência de informação sobre as diferenças existentes entre os discursos orais e os escritos. De acordo com Long (1991), as diferenças entre fala e escrita devem ser levadas em consideração no ensino de línguas estrangeiras. Ele defende que os aprendizes devem ter oportunidades de desenvolver suas habilidades de fala e escrita de forma simultânea, e que essas habilidades devem ser abordadas de forma contextualizada, ou seja, em situações de comunicação reais.

Figura 25 - Exemplo de variação entre fala e escrita

Be Going To

TIP
Em linguagem informal, é muito comum o uso do termo *gonna* no lugar de *going to*. A frase *Technology is going to come for our jobs* poderia, se usada em conversação, em uma roda de amigos ou em um registro informal, ser substituída por *Technology is gonna come for our jobs*.

2. Now read some more sentences from the text on pages 107 and 108. Then use your notebook to complete the rules about **be going to**.

Any kind of job **is going to** have a digital component.
[...] technology **is going to** come for all of our jobs and there's nothing we can do about it.

a. Choose the correct option: We use a form of **to be (am, are, is) + going to + infinitive** when we want to:

- give advice about the future.
- talk about things that are certain to happen in the future or talk about future plans. **x**

b. In negative sentences, we add **not** after the verb **to be**. Complete the example sentence.

- In fact, technology **////** going to come for our jobs. **is not/isn't**

c. In interrogative sentences, we use a form of the verb **to be (am, are, is)** before the subject. Complete the example sentence below.

- **////** jobs **////** have a digital component in the future?
Are; going to

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 110)

7. O livro didático propõe algum tipo de atividade de produção – oral ou escrita – na qual o aluno terá que refletir e fazer uso da variação linguística na prática?

Sim. Embora raramente haja orientações explícitas quanto à adequação da linguagem diante da situação e do público-alvo propostos, é possível afirmar

que o estudante terá condições de inferir tais informações por meio da leitura dos enunciados das atividades apresentadas, sejam estas orais ou escritas.

Um exemplo em que há informações claras a respeito da adequação da linguagem está apresentado na Figura 26. A atividade solicita a escrita de uma postagem que seria realizada em um *blog* a respeito das atividades empreendidas no cotidiano. O estudante deverá modular bem o seu registro escrito para que o interlocutor seja capaz de compreender a sua mensagem naturalmente, sem maiores ruídos ou dificuldades.

Figura 26 - Post em um *blog*

TIP Solicitar a um colega que faça a leitura de seu rascunho e lhe dê *feedback* é uma boa ideia durante a produção de um texto. Ao receber *feedback*, esteja aberto a críticas e considere as dicas que lhe foram oferecidas. Da mesma forma, ao oferecer *feedback* a um colega, seja sincero em relação ao que pode ser melhorado no texto. Ao ler um texto com o intuito de fornecer *feedback*, concentre-se não apenas na ortografia ou gramática, mas também no estilo de linguagem (Está apropriada para o público-alvo? Está formal ou informal demais?), no conteúdo (Está de acordo com a proposta?), na pontuação, na clareza e na organização das ideias (Conseguir entender a mensagem do colega?).

Writing and Rewriting

3. How about writing a blog post about a day in your life and sharing it with other people? Follow these steps:

- Decide who your target audience is. In other words, think about who would probably read your blog post: your classmates, students in Brazil and from other countries who want to know about the daily life of a Brazilian student, etc.
- Make a draft of the text describing a day in your life as a high school student. You can use your notebook or a computer. Use the text on page 61 as a model.
- Exchange your draft with a classmate. Share your ideas, give and ask for feedback.
- Rewrite your text based on the feedback you had and make any improvements and necessary corrections.
- Proofread your work and publish it.

i. Defina com os estudantes a forma de divulgação de suas produções: à mão/impresso ou digital. Caso sejam outras fontes à mão ou digitais...

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 69)

Em uma outra atividade de produção oral, conforme mostra a Figura 27, após os estudantes montarem os seus próprios cardápios, eles devem trocar informações com um colega de classe perguntando e respondendo adequadamente sobre as opções oferecidas nos cardápios e quais seriam as escolhas de cada um deles. Destaca-se, mais uma vez na seção *Tip*, o oferecimento de expressões e frases mais comuns e adequadas a esse contexto apresentado. Embora o grau de formalidade não seja alto, os estudantes devem escolher um repertório adequado, com construções que denotem um bom nível de educação. Desta forma, é importante que os estudantes estejam atentos às suas escolhas linguísticas, uma vez que a utilização de imperativos ou até mesmo o uso do verbo “*want*” - destacado na informação do próprio livro -, neste contexto, poderiam soar como atitudes grosseiras e desrespeitosas. Por outro lado, o aluno terá acesso a boas alternativas, muito utilizadas e adequadas à situação, para que o diálogo seja executado corretamente.

Figura 27 - Atividade de produção oral simulando pedidos em restaurantes

TIP
I would like (ou a forma contraída *I'd like*) é uma expressão polida, bem-educada e comumente utilizada em restaurantes para dizer o que se quer comer ou beber. Por exemplo: “*I'd like to eat the chicken lasagna*”. Outra forma possível é: “*I'll have the chicken lasagna*”. Não é recomendável o uso do verbo *want* (querer) para essa finalidade. Dizer “*I want the chicken lasagna*” é inadequado e pouco natural nesse contexto.

4. Disponibilize os cardápios no mural da sala ou disponha-os nas paredes dela. Peça então aos estudantes que, em duplas, circulem pela sala observando os cardápios e dizendo o que gostariam de comer em cada um dos restaurantes (“*I would like to eat...*”). A seu critério, os cardápios podem também ser publicados em um *blog* da turma e/ou podem ser usados para a atividade da seção *Speaking* desta Unidade.
4. Get together with your classmate and read the other classmates' menus. For each menu you read, ask your classmate what he/she would like to eat in that restaurant.




Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 69)

De acordo com a Figura 28, uma nova atividade de produção oral formal deve ser executada de tal forma que instituições beneficentes sejam estudadas e apresentadas pelos próprios estudantes para os seus colegas de classe. Há uma série de expressões adequadas e educadas à disposição dos alunos na seção *Tip*. Novamente, as escolhas linguísticas dos estudantes serão de extrema importância para que a mensagem seja transmitida e compreendida da melhor forma possível pelos seus colegas e professores.


Figura 28 - Atividade de produção oral demandando registro formal

TIP

Lembre-se de que, ao fazer uma apresentação, devemos usar uma linguagem polida e evitar termos informais, como: *wanna, gonna, like* (como muleta linguística). Para iniciar a apresentação, é importante mencionar o tópico sobre o qual vai falar ("Good morning. I'm going to talk about..."/ "My presentation is about..."). Conclua sua apresentação retomando alguns pontos principais e/ou expressando sua opinião sobre o trabalho da organização ("To conclude, I would like to say that..."/ "To summarize, I would like to recap the main points."). Também agradeça aos colegas pela atenção e convide-os a fazer perguntas ("Thanks for your attention."/ "Thank you all for listening."/ "Do you have any questions or any comments?"/ "If you have any questions, I'll be happy to answer them.").



American Red Cross
Reprodução/American Red Cross



MEDECINS SANS FRONTIERES
DOCTORS WITHOUT BORDERS
Reprodução/www.doctorswithoutborders.org

tras informações que considerarem importantes. Esta atividade contribui para o desenvolvimento do pensamento computacional, em especial no que diz respeito à capacidade de abstração, visto que, ao fazer a pesquisa, os estudantes precisam analisar, selecionar e decidir que informações são relevantes para sua apresentação.

2. In pairs, you are going to make a presentation about a charity institution or a non-profit organization. So think of an institution or organization you know that aims at helping people in need. Do some research about it. Consider the following:
 - a. The name of the institution or organization.
 - b. Where it is located.
 - c. What its mission is.
 - d. What people can do if they want to become a member, volunteer or help the organization.
 - e. Why you consider that institution or organization important.

Your presentation should take about 3 or 4 minutes. You can use some visual aids, such as a poster or a mind map, if you want.
3. Get together in small groups and present the institution or organization you chose to your classmates. Listen to your classmates and ask questions to know more about those that interested you.

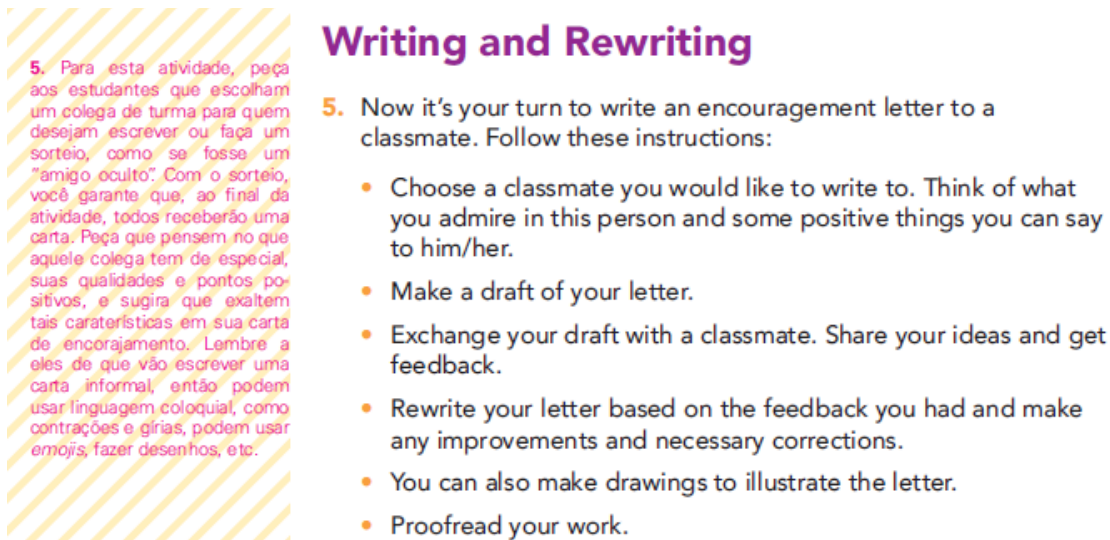
3. Divida os estudantes em pequenos grupos para que as duplas definidas na atividade 2 apresentem aos colegas do grupo as informações sobre a instituição escolhida. Digam-lhes que podem fazer perguntas a seus colegas caso se interessarem pela instituição apresentada e queiram saber

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 225)

Em outra atividade proposta, conforme observado na Figura 29, os estudantes devem escrever uma carta informal para um colega de classe destacando pontos positivos e elogiando o seu par. Vale ressaltar que o MP traz

o lembrete sobre a utilização de uma linguagem informal, podendo conter coloquialismos, gírias e até mesmo desenhos ou *emojis*.

Figura 29 - Atividade de produção escrita com registro informal



The image shows a page from a textbook with a yellow and white striped background. On the left, there is a text box with a yellow border containing instructions in Portuguese. On the right, there is a section titled 'Writing and Rewriting' in purple, followed by a numbered list of instructions in English.

5. Para esta atividade, peça aos estudantes que escolham um colega de turma para quem desejam escrever ou faça um sorteio, como se fosse um "amigo oculto". Com o sorteio, você garante que, ao final da atividade, todos receberão uma carta. Peça que pensem no que aquele colega tem de especial, suas qualidades e pontos positivos, e sugira que exaltem tais características em sua carta de encorajamento. Lembre a eles de que vão escrever uma carta informal, então podem usar linguagem coloquial, como contrações e gírias, podem usar *emojis*, fazer desenhos, etc.

Writing and Rewriting

5. Now it's your turn to write an encouragement letter to a classmate. Follow these instructions:

- Choose a classmate you would like to write to. Think of what you admire in this person and some positive things you can say to him/her.
- Make a draft of your letter.
- Exchange your draft with a classmate. Share your ideas and get feedback.
- Rewrite your letter based on the feedback you had and make any improvements and necessary corrections.
- You can also make drawings to illustrate the letter.
- Proofread your work.

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 273)

Em outro exemplo de atividade de produção oral, conforme exibido na Figura 30, os estudantes devem apresentar seus pontos de vista a respeito de determinadas asserções expostas sobre o ato de dançar. É importante que os alunos utilizem algumas expressões exibidas no livro didático que os auxiliarão a concordar ou a discordar de uma opinião. Há, além disso, outros registros apresentados, adequados para serem usados em condições semelhantes, porém em situações com maior grau de formalidade.

Figura 30 - Atividade de produção oral: diálogo informal entre pares

TIP
As expressões apresentadas são apropriadas em um debate ou uma discussão entre colegas, como é o caso desta atividade. Em uma situação mais formal, como em uma reunião de trabalho ou em um debate acadêmico, por exemplo, há expressões mais adequadas, por serem mais formais, como "I couldn't agree more." / "I'm afraid I disagree." / "What are your thoughts on...?".

- In this Unit, we have been talking about dance. Now it is time for a discussion. Talk to a classmate and ask his/her opinion about the following statements. Do you agree or disagree with them? Why? Use the given expressions while talking to your partner.
 - Dancing is an activity for women only.
 - You have to be thin to be a dancer.
 - Dance is good for your body and your mind.
 - Dance can help people with some health conditions and with low self-esteem.
 - Dance can be a form of expressing feelings and opinions.
 - A lot of the traditions and cultural heritage of a certain people can be seen through dance.

AGREEING
That's so true.
I totally agree with you.
No doubt about it.
I guess so.

DISAGREEING
I don't think so.
No way.
Not really.
That's not always true.

ASKING FOR AN OPINION
How do you feel about that?
What do you think?
Do you agree?
What is your view?

As duas primeiras afirmações são estereótipos sobre quem pode ou deve dançar, desconstruídos ao longo desta Unidade. Portanto, embora deve incentivar o estudante a expressar suas opiniões e pontos de vista, espera-se que eles percebam que a dança é para todos. Lembra dos estudantes que, durante a discussão, é importante mencionar exemplos, histórias de vida e conhecer as informações de base científica para fundamentar seus argumentos. Ao final da unidade, escolha alguns estudantes e peça que apresentem algo que discutiram com sua dupla.

Para estudar mais expressões que indicam concordância e discordância e perguntas sobre opinião, acesse o artigo "How to express your opinion in English", disponível em: <https://learningenglish.voanews.com/a/how-to-express-your-opinions-in-english/4755937.html> (acesso em: 24 jun. 2020), ou sugira aos estudantes que realizem a leitura desse texto complementar.

Fonte: Marques e Cardoso (2020, p. 285)

Com base nessas produções, os estudantes poderão perceber que, geralmente, a fala é mais espontânea e informal, mas, nem sempre, porque existem contextos formais em que a fala é utilizada, exigindo do falante adequações. Do mesmo modo, vê-se isso com a escrita, que, geralmente, exige uma habilidade linguística mais formal e planejada. Entretanto, também há situações que demandam uma escrita menos monitorada. Celce-Murcia (2001) argumenta que a distinção entre fala e escrita deve ser levada em consideração no ensino de língua estrangeira.

3.2 Resultados das análises do livro didático *Take Action!*, de Carla Richter e Julia Larré

Nesta subseção, serão respondidas às questões do roteiro, de acordo com o segundo livro didático analisado nesta dissertação.

1. O livro didático trata da variação linguística?

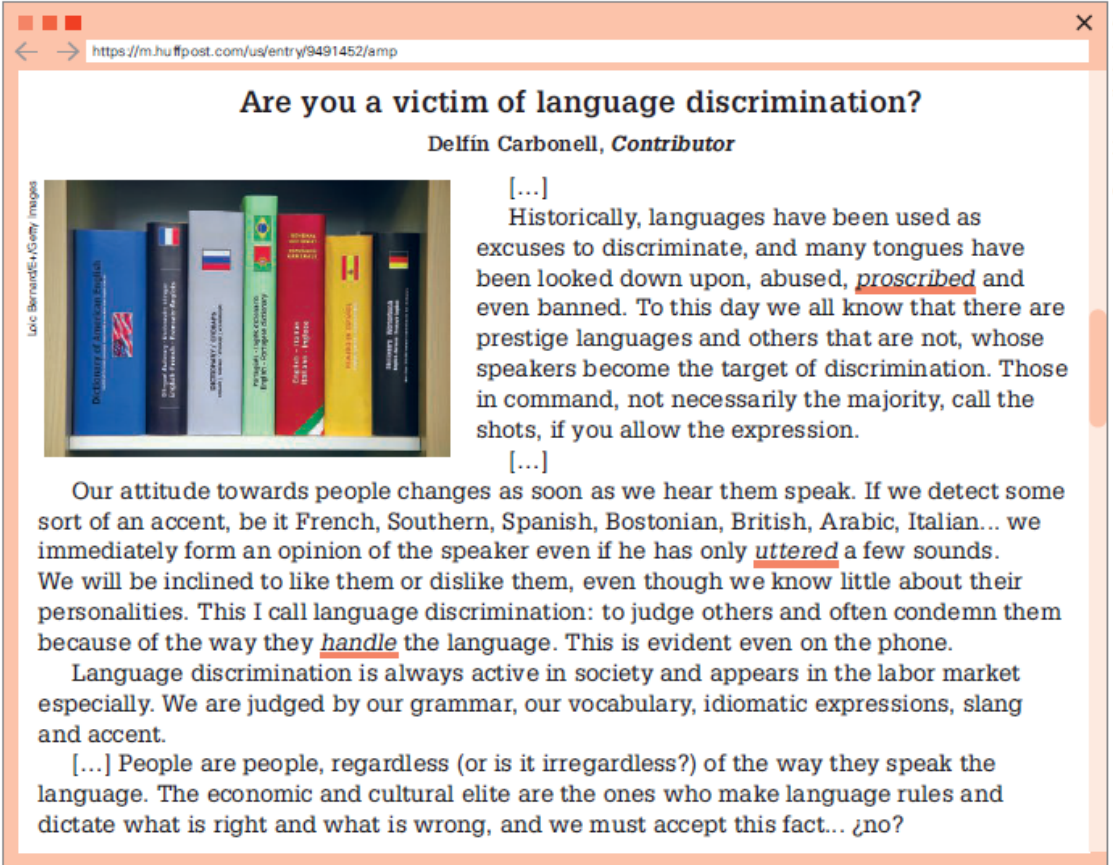
Sim, a variação linguística é abordada na obra, mas com algumas observações relevantes a serem feitas.

O livro *Take Action!* carece muito de menções mais diretas ao tema e de recursos complementares que auxiliem o professor em suas abordagens durante as aulas. O livro é muito rico quanto às temáticas tratadas e há uma grande variedade de textos, áudios e vídeos que poderiam servir de base para a exploração e o estudo mais elaborado acerca da variação linguística. Vale destacar que a unidade 11 do livro é totalmente voltada a questões relacionadas à linguagem, sociedade, respeito e preconceito linguístico. No entanto, mais uma vez, nem informações explícitas sobre variação linguística nem sugestões ou recursos complementares no MP estão disponíveis para estudos mais aprofundados. Caberia ao docente estabelecer as relações e viabilizar diálogos e debates acerca do tema com suas turmas de EM.

A Figura 31 ilustra de maneira clara como um tema muito relevante e pertinente - o preconceito linguístico - é tratado em um texto da unidade 11. Entretanto, na sequência, há apenas atividades relacionadas à compreensão do texto pelos estudantes e, em seguida, algumas perguntas abertas a respeito de experiências pessoais dos estudantes com questões relacionadas ao preconceito linguístico. Não há um espaço maior para discussões mais amplas sobre o tema e nem sequer menções mais específicas a textos e/ou autores que poderiam contribuir e aprofundar os debates.

Figura 31 - Preconceito linguístico

Reading



Are you a victim of language discrimination?
Delfin Carbonell, *Contributor*

[...]
Historically, languages have been used as excuses to discriminate, and many tongues have been looked down upon, abused, proscribed and even banned. To this day we all know that there are prestige languages and others that are not, whose speakers become the target of discrimination. Those in command, not necessarily the majority, call the shots, if you allow the expression.

[...]

Our attitude towards people changes as soon as we hear them speak. If we detect some sort of an accent, be it French, Southern, Spanish, Bostonian, British, Arabic, Italian... we immediately form an opinion of the speaker even if he has only uttered a few sounds. We will be inclined to like them or dislike them, even though we know little about their personalities. This I call language discrimination: to judge others and often condemn them because of the way they handle the language. This is evident even on the phone.

Language discrimination is always active in society and appears in the labor market especially. We are judged by our grammar, our vocabulary, idiomatic expressions, slang and accent.

[...] People are people, regardless (or is it irregardless?) of the way they speak the language. The economic and cultural elite are the ones who make language rules and dictate what is right and what is wrong, and we must accept this fact... ¿no?

Proscribed: proibido
Utter: balbuciar

CARBONELL, Delfin. Are You a Victim of Language Discrimination? **Huffpost**. Available at: <https://m.huffpost.com/us/entry/9491452/amp>. Accessed on: Aug. 24, 2020.

Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 193)

2. O livro didático menciona, de algum modo, outras variedades da língua inglesa que não sejam a norte-americana e a britânica?

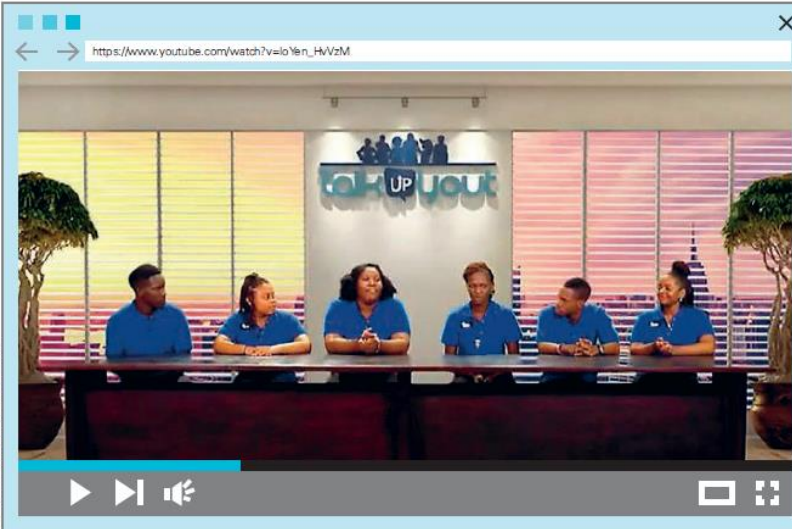
Sim. Há inúmeras ocorrências de outras variedades de inglês - que não apenas a norte-americana e a britânica - apresentadas em textos, áudios e vídeos ao longo da obra.

Logo na unidade 2, conforme exibido na Figura 32, há uma atividade de escuta em que os estudantes devem extrair algumas informações enquanto ouvem jovens jamaicanos debatendo sobre as consequências das mídias sociais na atualidade. Esses jovens compõem um programa chamado *Talk Up Yout*, exibido em múltiplas plataformas, que traz discussões e reflexões sobre temáticas modernas sempre sob a perspectiva da população jovem da Jamaica.

Vale ressaltar que a apresentação e a exploração do inglês jamaicano são feitas de forma significativa e que a caixinha intitulada *Language Plus*, ao lado da imagem dos jovens, poderia aparecer mais vezes ao longo da obra, trazendo mais informações a respeito do idioma e suas variedades.

Figura 32 - Inglês jamaicano

- 1** You're going to listen to part of a show called **Talk Up Yout**. One of the participants talks about one of the downsides of social media. Can you guess what it is?
Possible answers: privacy matters, advertisings, cyberbullying, time consuming, etc.



LANGUAGE PLUS
Yout é uma palavra do dialeto patoá jamaicano – língua crioula de base inglesa falada – que significa *youth*.

Talk Up Yout is a Jamaican multi-media platform show launched in 2010 to give Jamaican youth a voice.

Banco de imagens/Arquivo da editora

Reprodução/https://www.youtube.com/watch?v=lo1en_HVz2M

Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 38)

Outra variedade mencionada na obra é o inglês praticado em Malta, considerado língua oficial do país junto do maltês. Como observado nas Figuras 33 e 34, a variedade de Malta é apenas mencionada sem que haja maiores detalhes sobre similaridades e distinções entre esta e outras variedades da língua inglesa. Apesar da atividade proposta trazer um texto, publicado em um *blog*, escrito por uma estudante de inglês - provavelmente não nativa da região -, não há nenhuma menção a particularidades da variedade maltesa nem no livro do aluno nem no MP.

Figura 33 - Inglês em Malta (1)

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

Personal answer.



Reading

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

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

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

[...]

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

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

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

Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 80)

Figura 34 - Inglês em Malta (2)



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

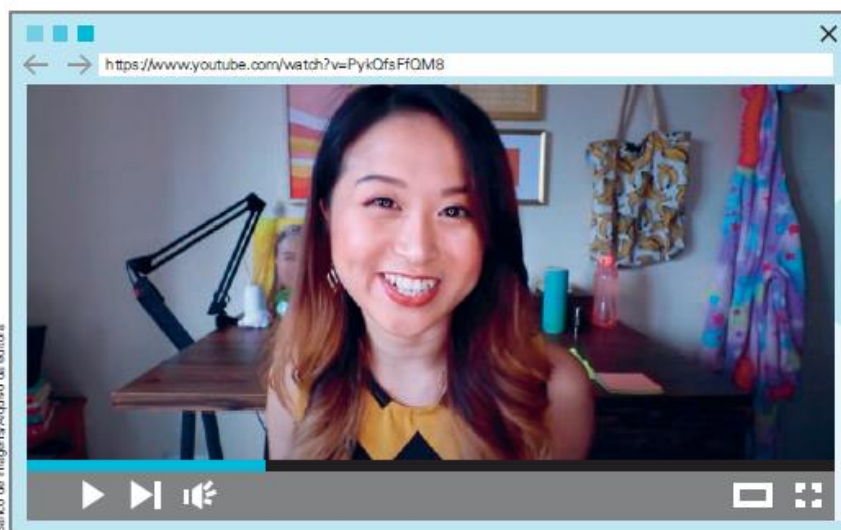
Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 81)

A próxima variedade apresentada na obra, o inglês malaio, é muito bem retratada. Conforme exibido na Figura 35, uma *youtuber* da Malásia discorre a respeito da importância de saber se expressar em inglês. Ao longo do vídeo, para ilustrar o seu ponto de vista naquele momento, ela fala por alguns segundos o inglês utilizado pelos nativos de sua região. Na prática, os estudantes têm acesso a um exemplo claro de variedade da língua inglesa utilizada por determinada população que sistematizou suas próprias regras e se comunica muito bem usando um inglês de difícil compreensão àqueles não nativos malaios.

Figura 35 - Inglês na Malásia

You are going to listen to Wendy Vaz, a Malaysian youtuber. The following words are mentioned in the audio. Based on them, what do you think she will talk about? Use a dictionary, if necessary.
Personal answer.

accent – channel – confident – first language – perfect speaking English – valuable content



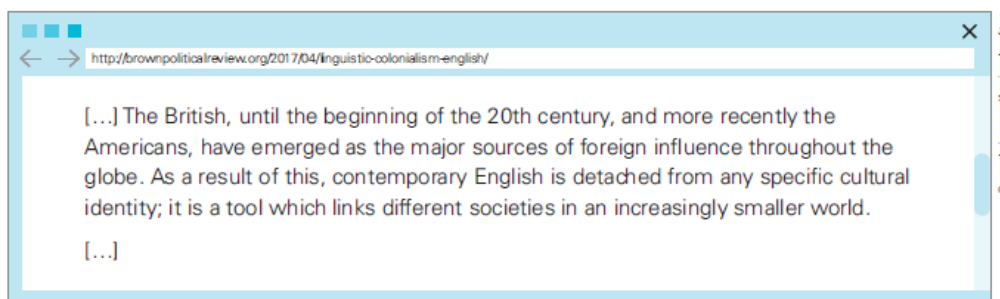
Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 85)

A próxima atividade proposta na obra que aborda uma variedade diferente de inglês é apresentada na Figura 36. Os estudantes devem fazer uma pesquisa sobre antigas colônias britânicas e suas línguas oficiais. Além disso, devem levantar outras informações sobre essas nações, incluindo localização, capital, população, etc. Vale destacar que a proposta de pesquisa é relevante e pode ampliar as discussões sobre outras variedades da língua inglesa presentes em

países de menor prestígio econômico e político na atualidade. Todavia, um aprofundamento sobre a variedade de inglês pesquisada poderia ser exigido pela atividade proposta. Talvez, como sugestão, a referência ou apresentação de algum vídeo ilustrando algum nativo daquele país se comunicando por meio dessa variedade de inglês e a reflexão sobre o grau de inteligibilidade da mensagem por parte de não nativos da região poderiam fazer parte do exercício proposto.

Figura 36 - Inglês nas colônias britânicas

1 Read the following text. Then work in groups.



CORRADI, Anna. The Linguistic Colonialism of English. *Brown Political Review*. Available at: <http://brownpoliticalreview.org/2017/04/linguistic-colonialism-english/>. Accessed on: April 25, 2020.

- The excerpt presents some information about the historical context of the spread of English and its consequences. The group is going to do some research on these topics. Follow these steps:

A Answer the questions: What countries were British colonies? Do all of them speak English to this day?

B Select one of these countries that were colonized by the British and find out the following information. Write it in your notebook.

- Location
- Capital
- Population
- Curiosities
- Official language(s)
- If English is an official language there, how and when it became one



Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 89)

Em uma outra discussão muito pertinente e atual – a utilização de linguagem inclusiva –, o livro didático analisado propõe uma atividade de escuta na qual os estudantes devem extrair informações relevantes para que consigam completar alguns exercícios apresentados.

Conforme observado na Figura 37, o áudio é proveniente de uma fundação australiana chamada Minus 18. Destaca-se o debate de um tema frequentemente divulgado na mídia e fonte de muita discussão, polêmicas e preconceito: a utilização de pronomes adequados na comunicação contemporânea. O tema é muito bem abordado, o inglês australiano é bem retratado no áudio; entretanto, novamente, não é dado muito espaço para reflexão e aprofundamento sobre esta variedade tão rica da língua inglesa.

Figura 37 - Inglês australiano

Listening

3 Listen to the audio from the Australian foundation Minus 18 and check if your prediction from activity 2 was right.
Personal answer.



Minus 18 is an Australian foundation that advocates for an Australia where all LGBTQIA+ young people are safe, empowered, and surrounded by people that support them.

4 Listen to the audio again. Which sentence can describe misgendering? Write the correct answer in your notebook.

A Misgendering is calling a person with honorifics (Mr., Mrs., Miss, Ms.) to show respect.

B It is a voluntary/involuntary action of calling someone by the wrong pronoun. **X**



What Are Pronouns?
Frame from the video "What Are Pronouns?," by Minus 18.

Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 196)

Para finalizar a análise da pergunta 2 do roteiro adaptado, a Figura 38 – também utilizada com sutis diferenças na outra obra analisada nesta dissertação, o livro *Anytime!* – apresenta ao leitor os países onde o inglês é a língua oficial. Em seguida, há uma atividade para que os estudantes façam uma pesquisa e apresentem algumas informações (de países que adotam o inglês como língua

oficial) sobre os tópicos linguísticos propostos: expressões utilizadas para saudações, frases do cotidiano, expressões idiomáticas e gírias comuns, além de vocábulos específicos para determinados objetos e lugares. Esta atividade se apresenta como uma boa ferramenta na tentativa de interromper a intensa polarização existente entre as variedades norte-americana e britânica.

Figura 38 - Países onde o inglês é a língua oficial

A Choose a country where English is the official language (avoid choosing countries from the United Kingdom).



COUNTRIES Where English Is an Official Language. **ChartsBin**. Adapted from: <http://chartsbin.com/view/k9n>. Accessed on: Sept. 24, 2020.

B Search the following information from reliable sources.

- | | |
|--|---|
| I Expressions for greeting someone. | IV Basic phrases for daily life. |
| II Famous idioms. | V Words that designate food, objects, places, etc. |
| III Popular slang words. | |

C Write the expressions/words you found and their meanings in your notebook.

Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 201)

De acordo com Crystal (1997), ao compreender e apreciar as variedades globais do inglês, é possível transcender as limitações de uma visão monocultural da língua. Cada variedade, seja o inglês australiano, o inglês indiano ou qualquer outra, é um reflexo não apenas das diferenças linguísticas, mas também das riquezas culturais e históricas específicas de sua região.

3. O tratamento se limita a algum tipo específico de variação linguística?

Há apenas uma menção explícita à variação linguística na obra, mostrada na Figura 39. Novamente, em um livro didático, o destaque da variação linguística se restringe às variações lexicais que ocorrem entre a variedade norte-americana e a britânica.

Destaca-se aqui a utilização do termo “variante” (em destaque na Figura 39), sem dar ao estudante ou ao aluno qualquer conceito para que ambos possam compreender melhor o uso da expressão. Como descrito anteriormente, e partindo das ideias de Tarallo (2007 [1986], p. 88), variantes são “várias maneiras de se dizer a mesma coisa, com o mesmo valor de verdade. [Um] Conjunto de formas linguísticas que compõem uma variável (...)”. O registro no livro didático em questão parece esvaziar a noção por trás do vocábulo, tendo sido utilizado mais com o sentido de “variedade”.

Para além das variações lexicais, também são mencionadas diferenças ortográficas, assim como apontado no livro anterior.

Figura 39 - Única menção explícita à variação linguística

4 Scan the first and second paragraphs and find information to complete the items. Write the answers in your notebook.

- A** Number of people that are part of the film collective.
About thirty people.
- B** Nationality of the film collective.
Australian.
- C** Style of Karrabing’s movies.
Improvisational realism.
- D** Equipment used to make the movies.
Phones and handheld cameras.
- E** Subject of the first ideas for the movies.
Everyday experiences.

5 Write **T** (true) or **F** (false), according to the third paragraph. Use your notebook.

- A** According to Karrabing Film Collective, authoritative hand of the government is an exception in their community. **F**
- B** There are external influences in the community’s everyday lives. **T**
- C** The perspectives of the Karrabing cast are important for the narratives. **T**
- D** Karrabing perpetuates stereotypes about Aboriginal communities in their movies. **F**

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO
DON'T WRITE IN THIS BOOK

Assim como em português, dependendo da região ou do país em que o idioma é falado, palavras diferentes são usadas para referir-se às mesmas coisas em inglês. Uma das comparações mais frequentes ocorre entre o inglês estadunidense e o inglês britânico. Embora os Estados Unidos também tenham sido uma colônia britânica, sua influência política, econômica e cultural garantiu-lhes *status* para sua **variante** linguística. O texto lido foi escrito por um jornalista neozelandês, país ainda sob o regimento do Reino Unido. Então, o inglês falado lá tem mais influência dos britânicos do que dos estadunidenses, o que explica o uso da palavra *films* em vez de *movies* para referir-se a filmes.

Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 154)

Embora haja apenas uma menção explícita sobre variação linguística, a obra analisada é constituída de uma grande diversidade de textos extraídos de inúmeras fontes, sendo as principais delas de origem americana ou britânica. Caberia ao professor destacar alguns pontos relativos à variação linguística fazendo uso do próprio material adotado, quando possível, ou até mesmo por meio de material complementar.

De acordo com algumas figuras que se seguem – da 40 até a 44 –, alguns vocábulos que são grafados de maneira diferente nas duas variedades mais influentes, a estadunidense e a britânica, foram identificados e destacados. O professor seria o encarregado da tarefa de chamar a atenção dos alunos para a fonte do texto, o autor e o local de origem; além, é claro, de destacar as diferenças presentes.

A Figura 40, que traz um recorte de uma atividade de leitura, apresenta um texto extraído de um *site* situado no Reino Unido; dessa forma, a variedade de inglês britânico já era esperada. Alguns vocábulos são grafados com a letra “s” na variedade britânica, enquanto, na variedade norte-americana, os mesmos vocábulos são escritos com a letra “z”. No recorte abaixo, a palavra em destaque foi o verbo “*realise*”, grafada “*realize*” nos EUA.

Figura 40 – Diferença ortográfica: “*realize* x *realise*” (US x UK)

►

What were your school days like?
Thankfully I didn't *struggle* at primary school. I may have had social struggles, but I was *deemed* to have been ok because I was so intelligent. [...] My teenage years in secondary school were harder, as I was young adulthood as I came to *realise* that *raw* intelligence alone wasn't enough to make a person succeed – you had to learn how people worked too.

What motivated you to set up Autistic Not Weird?
I left primary school teaching in December 2014, with no intention of going back into education. (Not long later, I would be introduced to the world of special needs tutoring and love every moment of it!) [...] So I decided to launch a website that might help other autistic people, and four years on with 102,000 Facebook followers... [...]

What advice would you give to anyone who is struggling with 'feeling different'?
[...] The world needs different brains, different perspectives, and people who can think in different directions. [...]

What's your top piece of advice for parents of autistic children?
Define your children by their strengths rather than their deficiencies. [...] I'm very grateful to have had parents who saw me for who I was rather than who I wasn't, and teachers who saw what I could do rather than just what I couldn't. [...]

CHRIS Bonnello Interview. National Autistic Society. Available at: <https://www.autism.org.uk/get-involved/membership/magazine/current-issue/chris-bonnello.aspx>. Accessed on: July 15, 2020.

Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 119)

A Figura 41 exibe o verbete “monolog(ue)”. Há, neste caso, as duas grafias apresentadas aos estudantes, mas nenhuma observação explícita nem no livro deles nem no MP. Alguns vocábulos não levam a terminação “-ue” na grafia norte-americana, em contraste com a ocorrência dessa mesma terminação na grafia britânica. Por isso o destaque para as duas ocorrências na mesma imagem: *monolog* (variedade estadunidense) e *monologue* (variedade britânica).

Figura 41 – Diferença ortográfica: “*monolog* x *monologue*” (US x UK)

2 You are going to present a short monolog about freedom. Read the definition of **monolog** from *Collins Online Dictionary* and write the items that match the definition in your notebook.

monologue Word Frequency ●●●●

in American English

(ˈmɑːnə, lɒg) or ˈmɒn.o.lɒɡ (ˈmɑːnə, lɒg)

NOUN

1. a long speech by one speaker, esp. one monopolizing the conversation
2. a passage or composition, in verse or prose, presenting the words or thoughts of a single character
3. a part of a play in which one character speaks alone; soliloquy
4. a play, skit, or recitation for one actor only

MONOLOGUE. Collins Online Dictionary. Available at: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/monologue>. Accessed on: Sep. 9, 2020.

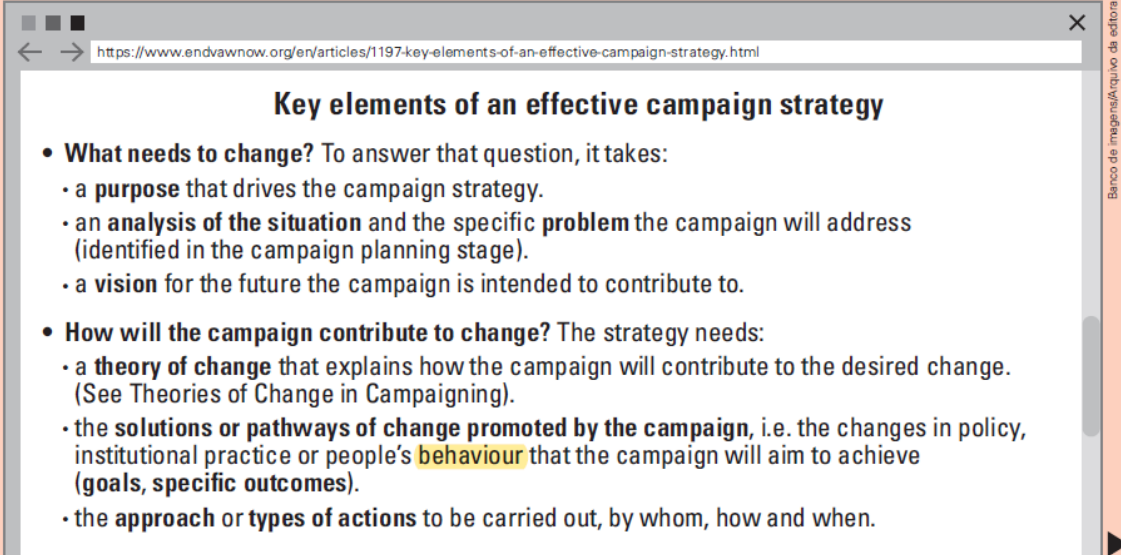
Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 221)

Em outro exemplo de grafia britânica evidenciada no texto, proveniente de um *site* da Inglaterra, a Figura 42 traz um texto com o substantivo *behaviour* grafado com a letra “u” entre as letras “o” e “r”. Tipicamente, na grafia norte-americana, a mesma palavra seria escrita sem a letra “u”: *behavior*. O contrário vai ocorrer na Figura 43, que mostra a palavra “*color*” grafada de acordo com a variedade estadunidense. É interessante destacar que, apesar de um grande esforço de linguistas, professores e educadores, que defendem o *status* do inglês como língua franca, o contraste entre as duas variedades de maior influência ainda é evidente e frequente; mas pode, acima de tudo, ser utilizado de maneira produtiva por aqueles que se depararem com tais comparações em MDs adotados em certas escolas. Sempre há boas possibilidades de se trabalhar com novos vocábulos na tentativa de ampliar o repertório lexical dos estudantes,

além de incentivar a compreensão de algumas expressões idiomáticas e até mesmo *collocations* típicas da língua inglesa.

Figura 42 - Diferença ortográfica: “*behavior x behaviour*” (US x UK)

3 Read the following guidelines for an effective campaign strategy and answer the questions that follow.



Key elements of an effective campaign strategy

- **What needs to change?** To answer that question, it takes:
 - a **purpose** that drives the campaign strategy.
 - an **analysis of the situation** and the specific **problem** the campaign will address (identified in the campaign planning stage).
 - a **vision** for the future the campaign is intended to contribute to.
- **How will the campaign contribute to change?** The strategy needs:
 - a **theory of change** that explains how the campaign will contribute to the desired change. (See Theories of Change in Campaigning).
 - the **solutions or pathways of change promoted by the campaign**, i.e. the changes in policy, institutional practice or people’s **behaviour** that the campaign will aim to achieve (**goals, specific outcomes**).
 - the **approach** or **types of actions** to be carried out, by whom, how and when.

Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 184)

Figura 43 – Diferença ortográfica: “*color x colour*” (US x UK)

Pre-listening

1 How comfortable do you feel about using English? In your notebook, mark the **color** that represents your feeling for each language skill. *Personal answers.*



- A** Reading texts in English
- B** Listening to music/podcasts in English
- C** Writing posts/comments on social media in English
- D** Watching series/videos in English
- E** Speaking in English

Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 85)

Uma variação lexical típica entre as variedades norte-americana e britânica é encontrada na palavra “caminhão”, como ilustrado na Figura 44. Norte-americanos usam “*truck*”, enquanto britânicos utilizam “*lorry*”. Percebe-se que, ao longo da obra analisada, a grafia estadunidense é aquela preferencial, enquanto, às vezes, dependendo do texto utilizado e, principalmente, da origem de seu autor, a grafia britânica faz-se presente também no material. A ocorrência de outros tipos de variação linguística, no entanto, não é evidente no livro *Take Action!*

Figura 44 - Variação lexical: “*truck x lorry*” (US x UK)



Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 160)

4. O livro didático apresenta algum exemplo de variantes?

Sim. Embora o livro não apresente uma definição para “variante”, é possível afirmar que há ocorrência de variantes ao longo dos textos propostos na obra.

Diferentemente daquilo observado no livro anteriormente analisado, esta obra não apresenta comentários nem explicações a respeito de termos distintos que são usados para representar o mesmo objeto (exceto, uma única vez, conforme apresentado na Figura 39). Em outras palavras, o livro *Take Action!* não apresenta explicitamente comparações entre as variedades existentes de língua inglesa trazendo exemplos concretos de variantes que certamente são abundantes nesse contexto. É possível reconhecer distintas variedades de

inglês nas atividades apresentadas; todavia, caberia ao professor fazer as devidas observações sobre o tema no decorrer das atividades em sala. Infelizmente, o livro carece de mais informações sobre o tema e o MP poderia ser mais elaborado e cuidadoso para tratar da variação linguística de forma mais evidente e aprofundada.

Há duas ocorrências do termo “variante” ao longo da obra. Na Figura 45, ocorre a mesma situação já explicada quanto à utilização desse termo na Figura 39.

Figura 45 - Inglês na Malásia

Post-listening.....

- 6 Do you create content and post it online? If so, what is it about? Is it in English or in Portuguese?
Personal answers.
- 7 Based on the texts and activities in this Unit and on Wendy's audio, is it more important to use English to communicate with other people or to speak English like a native speaker? Write the answer in your notebook.
It is more important to communicate with other people.
- 8 How can you practice your English language skills? Write some ideas in your notebook and discuss them with a classmate. *Personal answer.*



PRONUNCIATION BOX

A criadora de conteúdo Wendy Vaz é natural da Malásia, onde o malaio é o idioma oficial, mas a língua inglesa é falada por boa parte da população. Se quiser conhecer o inglês falado tipicamente no país, você pode acessar o vídeo de Wendy a partir de 3'18" até 4'19", intervalo em que ela demonstra essa **variante** do idioma. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PykQfsFQM8>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 86)

5. O livro didático mostra exemplos de uso da língua inglesa em ambientes diversos, caracterizando registros formais e informais?

Sim. Há atividades propostas na obra que retratam cenários diversos com uso de linguagem ora formal, ora informal.

Conforme ilustra a Figura 46, em uma atividade de vocabulário, o estudante será exposto a diferentes expressões usadas em situações que exigem um tom de maior polidez, frequentemente utilizadas em situações formais. Além de encontrar as definições adequadas para cada uma delas, ele terá que refletir sobre duas questões posteriores que abordam a utilização dessas expressões em seu cotidiano e o uso de uma linguagem adequada ao empreender-se em uma conversa.

Figura 46 - Expressões formais

VocabularyEM13LGG104

1 Read the following expressions and match them with their definitions. Write the answers in your notebook.

<p>1 Perhaps</p> <p>2 Excuse me...</p> <p>3 I would like...</p> <p>4 You're welcome.</p> <p>5 Pardon....</p>	<p>A It is a polite way to apologize. 5</p> <p>B It is a polite way to express what you want. 3</p> <p>C It means possibility or uncertainty. 1</p> <p>D To get someone's attention or tell you are leaving. 2</p> <p>E It is a polite answer for someone who thanks you. 4</p>
---	---

2 In pairs, discuss the following questions.

A How often do you use these words/expressions in your daily life? *Personal answer.*

B Why is thinking about the words we use important during a conversation? *Personal answer.*

Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 52)

Em outro momento, como mostra a Figura 47, o estudante deve localizar em um roteiro do programa *Glee*, apresentado no livro e previamente analisado em sala, alguns elementos que compõem esse tipo de gênero textual. Vale ressaltar o tipo de linguagem mais coloquial e a disposição de leiaute característico desse tipo de texto.

Figura 47 - Identificação de linguagem informal

Pre-writing

- 1** Work in pairs. In **Read on**, you read part of a screenplay that narrates a specific scene for the television show *Glee*. What is the function of the screenplay? Where else can you find screenplays? *The screenplay describes in words what is going on during a scene. There are screenplays for movies, videoclips, games, etc.*
- 2** Go back to the *Glee* screenplay you read in **Read on**. Observe the text, its compositional characteristics and visual content. Then write in your notebook the items you identify in the text.
 - A** Dialogue X
 - B** Use of colors
 - C** Characters X
 - D** Orality markers (hesitation marks, for example) X
 - E** Formality
 - F** Scene header X
 - G** Topics
 - H** Action descriptions X

Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 57)

Presente também na obra, a linguagem da internet ganha um espaço para ser discutida e analisada em alguns momentos. Conforme pode-se observar nas Figuras 48 e 49, em atividades de leitura, o estudante deve compreender alguns pontos importantes destacados nos comentários dos usuários da rede social *Instagram* (Figura 48), e reconhecer o tipo e a finalidade deste gênero textual (Figura 49). Além do tom irônico presente na postagem principal, na Figura 48, o estudante será exposto a uma linguagem mais informal, composta de um vocabulário mais simples, sem a devida preocupação com a pontuação correta, nem com as letras maiúsculas sendo utilizadas com o rigor da norma-padrão e até mesmo com a presença de *emojis* fazendo parte do conteúdo dos comentários. De acordo com Crystal (2006), esses elementos - da linguagem da internet - não são indicativos de um declínio na qualidade linguística, mas sim de uma expansão do repertório linguístico em resposta aos requisitos de comunicação instantânea e concisa.

Figura 48 - Atividade de leitura com linguagem informal

Reading

3 Read the texts and answer: Was your hypothesis in activity 1C correct? *Personal answer.*

Text 1

Reprodução/https://www.instagram.com/p/ByqDDneCRlh/

IT'S ONLY 1
NEW T-SHIRT
SAID 3 BILLION
PEOPLE

@SUSTAINABLEFASHIONDUBLIN

theuselessproject • Follow

theuselessproject Never underestimate your individual ability to make a change 🙌

66w

urbansewingstl Stop buying new! I did!

66w 1 like Reply

Liked by swap_shop_sundays and 2,275 others

JUNE 13, 2019

Add a comment... Post

THE USELESS Project. Available at: <https://www.instagram.com/p/ByqDDneCRlh/>. Accessed on: July 15, 2020.

Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 64)

Figura 49 - Atividade de leitura com linguagem informal: linguagem da internet

2

https://greyskiesandbluewaters.com/about/

About Josie

I'm a 20 year old who graduated college last year (2016) I'm currently getting ready for my masters and found a liking for blogging. I've got a big family, 3 sisters and 4 brothers. I'm African and I live in west africa in a small nice country called Benin. I'm the type of girl who would pick sweat pants over dresses lol. I speak both English and French and i'm trying to learn spanish too which hasn't been very easy 😞 but i'm positive i'll get there 😊 okay this is basically it, if there's anything else you want to know about me just ask!

ABOUT Josie. Let's Be Real. Available at: <https://greyskiesandbluewaters.com/about/>. Accessed on: June 3, 2020.

Read the texts and answer the following questions in your notebook.

- A** Where do you usually find this kind of text? *In profiles on social networks and blogs.*
- B** What is their purpose? *Their purpose is to present the author or the content of a profile to visitors.*

Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 91)

6. O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita?

Não há nenhuma menção explícita quanto à variação entre fala e escrita. As atividades de produção oral e escrita são bem separadas ao longo das unidades, e, apesar de haver conexão quanto à temática central proposta, não existe nenhum tipo de menção, explicação ou sugestão quanto às diferenças entre o discurso oral e o escrito. Há uma única menção a “marcadores de oralidade” em uma alternativa de um exercício que solicita aos estudantes que identifiquem alguns elementos que fazem parte do gênero “roteiro”, como pode ser observado retornando à Figura 47.

7. O livro didático propõe algum tipo de atividade de produção – oral ou escrita – na qual o aluno terá que refletir e fazer uso da variação linguística na prática?

Mesmo não havendo uma riqueza de menções à variação linguística, há na obra analisada uma série de atividades de produção, sejam essas orais ou escritas, que solicitam ao estudante ficar atento ao público-alvo e modular corretamente o grau de formalidade em seu discurso. Portanto, em inúmeras atividades apresentadas ao longo das unidades do livro *Take Action!*, o estudante terá que observar corretamente o cenário imposto pela tarefa para que ele consiga adequar a linguagem da sua produção.

Como pode ser observado na Figura 50, a proposta de desenvolvimento de um meme traz alguns pontos importantes de planejamento e escrita inicial de um rascunho que amparam o estudante na realização do exercício final. Embora não haja *prompts* mais elaborados nem modelos mais minuciosos para auxiliar os alunos com maior dificuldade, pode-se verificar que há um cuidado dos enunciados propostos em chamar a atenção dos estudantes para a linguagem, para o propósito final do meme, para o público-alvo em questão e para o potencial impacto da mensagem.

Figura 50 - Produção escrita: memes

Writing

3 In small groups, follow the steps below to create a meme to share positive messages about a social movement you know.

Planning Oriente os estudantes para que o *meme* não seja ofensivo e para que eles usem uma linguagem respeitosa e adequada para todos.

- Decide on the social movement.
- Think of the target audience: The school community? Your followers on social media?
- Think of the objective of your meme and focus on the purpose of the social movement (climate change, black lives matter, democracy etc.).
- Create a positive message about the topic. What would you like to tell people about it?
- Think of the image you will use and the caption. Consider the impact you want to cause on people.

Writing the first draft

- Think about the tone you will use for the meme, considering your target audience. Will it be humorous or ironic?
- Write something short and impactful. Sometimes one word is enough.
- Write the first draft of your meme. Consider the image you will use and the message.

Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 44)

Em um outro exemplo retirado do MP, como mostra a Figura 51, os estudantes devem expressar seus pontos de vista, concordando ou discordando de um colega de classe posteriormente. Há algumas expressões muito utilizadas nesse contexto que certamente auxiliarão os alunos no desenvolvimento dessa produção oral. Destaca-se nesta atividade a troca entre pares e a necessidade de ouvir e compreender o ponto de vista do colega. Apesar do exercício não evidenciar o grau de formalidade exigido, fica implícito que a produção não demanda alta formalidade nem tampouco se espera que os diálogos partam para um coloquialismo exagerado.

Figura 51 - Produção oral: expressando opiniões

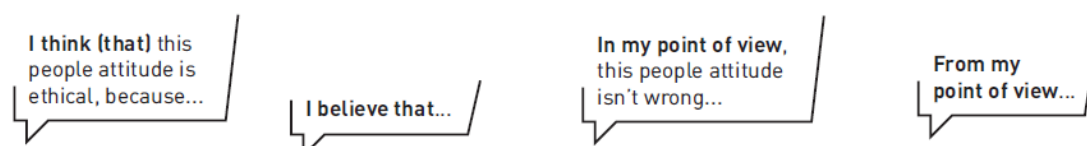
A Is this people attitude ethical? Why (not)?

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO
DON'T WRITE IN THIS BOOK

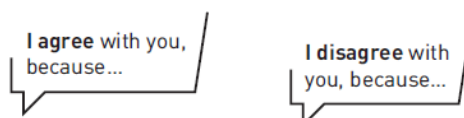
B Is this attitude related to any aspects of sustainable fashion (environmental, social and ethical)? If so, to which ones? How?

C Do you think it is important to donate things? Why (not)?

- Share your opinions and arguments with your partner and listen to what he/she has to say. Follow the examples:



- Analyze your partner's point of view and arguments. Do you agree with him/her? Tell your partner and don't forget to justify your opinion. The following expressions can help:



- After talking to your partner, prepare yourself to present your opinions to the other classmates and teacher. Adjust your arguments, if necessary.
- Present your opinions to the rest of the class and listen carefully to the others' points of view.

Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 74)

Em nova atividade proposta, a linguagem da internet se faz presente no livro analisado. Conforme a Figura 52 mostra, os estudantes devem produzir uma publicação em alguma rede social, tomando os devidos cuidados quanto à linguagem utilizada e o público-alvo da postagem. É interessante notar que há o incentivo para que se usem imagens na publicação proposta, além de legendas e *hashtags* simples e marcantes. Torna-se imprescindível que os estudantes sejam orientados e motivados a buscarem mais informações pertinentes a respeito de publicações feitas em mídias sociais; seja por questões éticas, morais ou até mesmo legais, este é um tema moderno e muito presente na vida das pessoas, principalmente dos adolescentes.

Figura 52 - Produção escrita: postagem em mídia social

Writing

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO
DON'T WRITE IN THIS BOOK

Let's write a message about sustainable fashion to post on a social media. Work in groups and follow the steps below.

Planning

- Decide who will be the target audience.
- Think of the objective of your post and choose one topic about sustainable fashion you would like to focus on.
- Think of the message of your post considering its target audience. What would you like to tell people?
- You can do some research on the topic to find useful information. Look for reliable sources only (books, articles, magazines and reputable internet sites).
- Think of the pictures or drawings you will use and the caption that you will write.
- Create the hashtags you will use. Choose something simple and memorable.

Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 76)

Um outro exemplo de atividade de produção escrita, conforme retrata a Figura 53, exibe a proposta de desenvolvimento de um cartum a respeito de um problema global que o aluno já havia estudado na unidade 8 do livro didático. As orientações gerais são parecidas com as propostas dos exemplos anteriores, acrescentando alguns pontos relevantes desta vez: a utilização de ironia, humor e um tom informal na produção. É uma proposta desafiadora, com dificuldade considerável, haja vista as etapas complexas que devem ser cumpridas para se chegar a um bom produto final. Ressalta-se a proposta de realizar o trabalho em grupo, um ponto importante para que haja trocas entre os pares, tentativas de acordos e parcerias essenciais para que a atividade seja cumprida na íntegra sem maiores ruídos.

Figura 53 - Produção escrita: cartum

Writing

- 5** Let's create a cartoon about a global problem you studied in this Unit. Work in groups and follow the steps.

Planning

- Think about the audience of your text: Who will read your cartoon?
- Think about the problem in a critical way.
- Think about a situation to illustrate it and make people reflect on it.
- Think about the drawing you will make. Are you going to use colors?
- Plan the text, considering its message and the use of irony and humor.

Writing the first draft

- Create your cartoon using appropriate language and informal tone.
- Spell-check it. Use a dictionary, if necessary.
- Ask the teacher to read it: Is the message clear?
- Make adjustments, if necessary.



Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 148)

Em outra atividade de produção oral apresentada, retratada na Figura 54, os estudantes teriam ampla liberdade de escolha do tema a ser discutido com os seus colegas de classe. O professor seria um mediador, apenas acompanhando o desenvolvimento dos diálogos em sala. Os alunos são encorajados a usar a língua inglesa de modo mais informal e podem recorrer a outros recursos para que a comunicação flua bem: gestos, expressões faciais, recursos visuais, etc. Caso haja necessidade de solicitar alguma repetição da informação veiculada pelo colega, o próprio material disponibiliza algumas opções frequentemente observadas neste mesmo contexto. Além disso, é indispensável que os estudantes prestem atenção nos colegas e saibam escutar aquilo que os seus parceiros estão dizendo para que o diálogo possa se desenrolar tranquilamente.

Figura 54 - Produção oral: conversa informal

2 What does loose conversation mean? Write the correct option in your notebook.

A a disinterested. **X**

B a highly specialized conversation.

Speaking

3 Work in pairs. You are going to have a loose conversation about a topic of your choice. Follow these steps.

- Make some suggestions of possible subjects to talk about with your classmates. The teacher is going to write the suggestions on the blackboard and you can choose one of them for your conversation.
- Focus on the message you want to communicate, then try to use short and clear sentences to do that. Don't worry if you cannot say a specific word or express the idea as you wanted to. Use your imagination to improve your speech: make gestures, use your facial and body expressions, use different sounds and visual aids you have available. And talk slowly!
- Be a good listener and give a chance to your classmate to talk as well. Pay attention to what he/she is saying. If you do not understand something, you can ask the person to repeat what he/she said, using one of the expressions from the box on the right:
- Remember to pay attention to the other person. To maintain your focus on what he/she is saying, you should avoid any kind of distractions as you listen.

I'm sorry, I don't understand. Could you say it again?
I'm sorry, could you tell me again?
I didn't understand. Could you repeat it, please?
Please, could you tell me again?

Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 202)

No último exemplo extraído do livro *Take Action!* nesta seção, os estudantes são estimulados a simular uma entrevista de emprego com os colegas de classe, como retrata a Figura 55. Há algumas perguntas iniciais para que o cenário e a temática sejam introduzidos, e, em seguida, os alunos se dividem entre entrevistadores e candidatos à vaga e a simulação da entrevista se inicia. Os estudantes terão alguns modelos de perguntas para seguir e o tom da conversa deve ser mais formal, observando a importância do contexto apresentado. Apesar do desafio, já que a atividade exige uma troca mais formal e, portanto, um repertório lexical mais elaborado, esse tipo de exercício é essencial para que os estudantes possam vivenciar momentos em sala de aula que serão extremamente valiosos em um futuro profissional muito próximo. Uma vez mais, o livro demonstra a carência de mais *prompts* e modelos de perguntas e respostas mais diversificados para apoiar os alunos com maiores dificuldades.

Figura 55 - Produção oral: entrevista formal

Pre-speaking

1 You're going to apply for a job position and need to prepare yourself. The questions below are very common in job interviews. Answer them in your notebook. *Personal answers.*

- | | |
|--|---|
| A How do you define yourself? | D What is your greatest weakness? |
| B Why should we hire you? | E Why do you want to work for us? |
| C What is your greatest strength? | F Where do you see yourself in five years? |

Speaking

2. Antes de dar início à atividade, peça aos estudantes que troquem informações sobre a profissão em que se basearam para responder às perguntas da atividade 1. Explique que, com isso, a interação ficará mais fluida e natural. Reserve, então, um momento para que eles se preparem – deixe claro que eles não devem ler suas respostas à atividade 1, mas utilizá-las como inspiração, e que trocarão de papéis durante a atividade.

2 It's time for the job interview. Get together with a classmate and role-play the situation. Follow the steps below.

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• You are the interviewer:<ul style="list-style-type: none">• Ask the questions from activity 1.• Make notes about the answers.• Do more questions, if necessary. | <ul style="list-style-type: none">• You are the job candidate:<ul style="list-style-type: none">• Be polite in your answers.• Provide complete answers.• Ask questions, if you feel comfortable. |
|---|--|



Fonte: Ritcher e Larré (2020, p. 254)

A fim de viabilizar uma visualização mais nítida sobre a análise dos dois livros, um quadro comparativo sobre as obras é apresentado a seguir de acordo com o roteiro adaptado proposto. Dado que as respostas às perguntas poderiam ser limitadas a "sim" ou "não", desenvolveu-se uma escala para cada pergunta, permitindo uma classificação mais precisa das obras examinadas. Se o livro tiver respondido plenamente à pergunta do roteiro, ou seja, se o objeto de estudo tiver sido facilmente identificado na obra analisada, a indicação no quadro será "muito". Caso a observação tenha ocorrido, mas não de maneira evidente e frequente, o quadro trará a indicação de "regular". Uma vez que a observação tiver sido rara, no quadro, constará a indicação de "pouco". E, se não tiver ocorrido nenhum registro na obra, apenas a indicação "inexiste" será exibida.

Quadro 1 – Comparações entre os livros didáticos analisados

	<i>ANYTIME!</i>	<i>TAKE ACTION!</i>
1. O livro didático trata da variação linguística?	muito	pouco
2. O livro didático menciona, de algum modo, outras variedades da língua inglesa que não sejam a norte-americana e a britânica?	regular	muito
3. O tratamento se limita a algum tipo específico de variação linguística?	pouco	pouco
4. O livro didático apresenta algum exemplo de variantes?	pouco	pouco
5. O livro didático mostra exemplos de uso da língua inglesa em ambientes diversos, caracterizando registros formais e informais?	muito	muito
6. O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita?	pouco	inexistente
7. O livro didático propõe algum tipo de atividade de produção – oral ou escrita – na qual o aluno terá que refletir e fazer uso da variação linguística na prática?	muito	muito

Fonte: Elaboração própria

3.3 Proposta de sequência didática

A SD elaborada é exposta seguindo o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e, como já destacado, também utiliza como base os

objetivos ou níveis cognitivos constantes da Taxonomia de Bloom. A SD foi elaborada com o propósito de aplicação voltada para alunos do Ensino Médio. Vale ressaltar que a sequência está apresentada em língua portuguesa; no entanto, caso os estudantes sintam-se confortáveis em desenvolver a aula integralmente em inglês, caberá ao professor fazer as adaptações que julgar necessárias e mediar as discussões em língua inglesa.

A seguir, apresenta-se a proposta de SD, composta por um total de cinco aulas¹⁴ (de 50 minutos cada). Cada aula refere-se a uma etapa da SD – apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2 e produção final – e, para o seu desenvolvimento, optou-se por sempre dividi-la em três momentos, de acordo com o modelo *Engage – Study – Activate*, amplamente utilizado no ensino de língua inglesa.

Esse modelo busca proporcionar uma estrutura eficaz e coerente para o planejamento de aulas de línguas, focando na motivação inicial dos alunos, na exploração e consolidação de novos conteúdos linguísticos e na prática comunicativa e autêntica do idioma. Esta abordagem ajuda a criar um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo, favorecendo o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes (Arifani *et al.*, 2020). A fase *engage* (engajar), momento inicial da aula, tem o objetivo de captar o interesse dos estudantes e motivá-los para o tema ou conteúdo que será estudado. Pode envolver atividades como jogos, perguntas provocativas, histórias, vídeos ou discussões que despertem a curiosidade dos alunos e os conectem com o tema. O segundo momento, o *study* (estudar), é quando os alunos se concentram no desenvolvimento e na consolidação das habilidades linguísticas específicas. Esta etapa pode incluir explicação de novos conceitos, prática controlada, leitura dirigida e outras atividades que visam à compreensão e à aquisição de novas estruturas ou vocabulário. E, por último, em *activate* (ativar), volta-se para a aplicação prática das habilidades linguísticas aprendidas. Os alunos são incentivados a usar a língua de forma autêntica e comunicativa através de atividades como simulações, debates, *role-plays*, tarefas colaborativas ou

¹⁴ Destaca-se aqui, novamente, que o tempo de aula pode variar de acordo com o local e a instituição de ensino envolvidos. Além disso, o nível linguístico dos estudantes, as demandas internas das instituições e as percepções dos professores podem (e devem) empreender alterações na SD proposta. Há, dessa forma, uma ampla flexibilidade para que os docentes formatem a SD de acordo com as necessidades locais observadas.

projetos que os desafiem a usar o idioma de maneira criativa e funcional.

Para cada momento da aula, enfim, há uma sugestão de duração de tempo, o objetivo esperado, a descrição das atividades propostas, uma seção para abordar o tema da variação linguística, com ideias e/ou perguntas a serem feitas aos alunos¹⁵, e, finalmente, os níveis da Taxonomia de Bloom abrangidos.

AULA 1 (50 MINUTOS) – APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Apresentação da situação de comunicação (*Engage*: 5-10 minutos)

- Objetivo: Introduzir o tema e envolver os alunos na situação de comunicação.
- Descrição: Inicie a aula com uma discussão aberta sobre o uso de mensagens eletrônicas via celular.

- Perguntas sugeridas:

- Com que frequência vocês trocam mensagens pelo celular?
- Que tipo de mensagens vocês costumam enviar (informativas, organizacionais, pessoais, etc.)?
- Quem, geralmente, são os destinatários dessas mensagens?
- Utilizam mais mensagens escritas ou áudios?

* **Sobre variação linguística** – As perguntas abaixo levarão os alunos a refletirem sobre os conceitos de variação e de variedades linguísticas e sobre como ajustam sua própria produção linguística conforme o destinatário ou o contexto:

- Vocês usam a mesma linguagem quando enviam mensagens para amigos, familiares e professores? Por quê?
- Já perceberam diferenças na forma como escrevem ou falam com pessoas de diferentes regiões ou faixas etárias?
- Quando vocês trocam mensagens de áudio, percebem alguma mudança no sotaque ou nas palavras que utilizam dependendo da pessoa?

¹⁵ A seção “Sobre variação linguística”, em termos gerais, apresenta algumas perguntas, procedimentos e apontamentos relevantes que podem ser incorporados durante o desenvolvimento das etapas da SD. É importante destacar que algumas questões e reflexões sugeridas nessa seção podem aparecer de forma recorrente ao longo da SD; portanto, recomenda-se um planejamento criterioso por parte do docente para evitar repetições indesejadas ao longo das aulas. Além disso, reitera-se que as propostas apresentadas são flexíveis e podem ser ajustadas para atender às diferentes necessidades e contextos dos professores que optarem por utilizá-las.

- Taxonomia de Bloom: Nível 1: Lembrar (recordar fatos básicos sobre o uso de mensagens)

Análise de Exemplos (*Study*: 15-20 minutos)

Parte 1: Mensagens de texto escrito

- Objetivo: Analisar exemplos de trocas de mensagens de texto escrito para reconhecer suas características.

** Há, no final desta SD, 10 exemplos de mensagens de texto escrito e 10 exemplos de mensagens de áudio que ficarão à disposição dos professores. Eles poderão ser utilizados como modelos sempre que o docente julgar importante.*

- Descrição: Apresente aos alunos alguns exemplos de trocas de mensagens de texto escrito, incluindo mensagens informativas, organizacionais e pessoais.

- Aspectos a analisar:

- Clareza da mensagem;
- Uso de abreviações e *emojis*;
- Formalidade ou informalidade;
- Estrutura (saudação, corpo da mensagem, despedida).

*** Sobre variação linguística** – As perguntas abaixo levarão os alunos a refletirem sobre o uso de registros formais e informais:

- Como os registros formais e informais aparecem nas mensagens?
- Como as abreviações ou gírias podem mudar de acordo com a região ou o grupo social?

- Taxonomia de Bloom: Nível 2: Compreender (interpretar e discutir a estrutura e características das mensagens)

Parte 2: Mensagens de áudio

- Objetivo: Analisar alguns exemplos de trocas de mensagens de áudio para reconhecer suas características.

- Descrição: Apresente aos alunos alguns exemplos de trocas de mensagens de áudio e analise alguns aspectos.

- Aspectos a analisar:

- Tom de voz e entonação;

- Clareza e concisão;
- Uso de pausas e ritmo;
- Formalidade ou informalidade;
- Estrutura (saudação, corpo da mensagem, despedida);
- Emoções transmitidas pela voz.

* **Sobre variação linguística** – As perguntas abaixo levarão os alunos a refletirem sobre diferentes formas de pronúncia das palavras:

- Vocês conseguem identificar sotaques diferentes nos áudios?
- Como o tom de voz e a entonação podem variar dependendo do destinatário?

- Taxonomia de Bloom: Nível 2: Compreender (interpretar e discutir a estrutura e características das mensagens)

Planejamento do projeto e levantamento de ideias (*Activate*: 15-20 minutos)

- Objetivo: Definir o projeto de produção de mensagens eletrônicas e gerar ideias e conteúdos para as mensagens que serão produzidas.
- Descrição: Apresente aos alunos um projeto que envolva a criação de mensagens eletrônicas - escritas e de áudio - que serão enviadas para um público específico (pais, outras turmas ou entre os próprios alunos). Em seguida, divida os alunos em duplas ou pequenos grupos e peça para que façam um *brainstorming* inicial sobre o conteúdo das mensagens que serão produzidas de acordo com o contexto também selecionado pelos estudantes. Encoraje a divisão de modo que o número de mensagens de texto e de áudio seja o mais equilibrado possível. Caso haja tempo, um esboço da mensagem já pode ser iniciado.

* **Sobre variação linguística** – As perguntas abaixo estimularão a reflexão sobre a adaptação linguística necessária em diferentes contextos e a sensibilidade à variação linguística nas produções escritas e orais:

- Ao criar as mensagens, pensem em quem vai recebê-las. O uso da língua vai mudar se forem enviadas mensagens para um colega ou para um professor?
- Se vocês estivessem enviando mensagens para pessoas de diferentes partes do país, usariam as mesmas palavras ou expressões?

- Taxonomia de Bloom: Nível 6: Criar (desenvolver ideias originais e iniciar a produção de mensagens eletrônicas)

AULA 2 (50 MINUTOS) – PRODUÇÃO INICIAL

Revisão e motivação (*Engage*: 5-10 minutos)

- Objetivo: Retomar as reflexões da aula anterior e motivar os alunos para a produção inicial.

- Descrição: Inicie a aula lembrando o que foi discutido e analisado na Aula 1. Pergunte aos alunos sobre suas ideias e o que pretendem produzir. Isso ajudará a reengajar os estudantes e estabelecer uma conexão com a atividade desta aula.

* **Sobre variação linguística** – Retome perguntas relacionadas diretamente ao que os alunos pensam sobre a sua própria produção linguística e sobre variação:

- Vocês acham que a forma como se expressam em mensagens de texto escrito ou áudio muda dependendo para quem estão as enviando? Como isso se relaciona à variação linguística?

- Já notaram que usam tons ou palavras diferentes em mensagens para colegas e professores? Por que isso acontece?

- Quando estão se comunicando em inglês, também notam diferenças?

- Taxonomia de Bloom: Nível 1: Recordar (trazer à memória o que foi aprendido anteriormente)

Diretrizes para produção (*Study*: 5-10 minutos)

- Objetivo: Fornecer orientações gerais para essa primeira produção de mensagens.

- Descrição: Explique aos alunos alguns pontos para a produção das mensagens eletrônicas, tanto escritas quanto orais. Reforce a importância do contexto, do público-alvo, da clareza e da formalidade.

- Aspectos a considerar:

- Contexto: Ao escrever ou gravar sua mensagem, pense na situação em que ela será enviada. Está falando com um amigo ou com seu chefe? A situação é

casual ou profissional?

- Público-alvo: Considere para quem você está escrevendo ou gravando. O público-alvo precisa de informações detalhadas ou de uma mensagem rápida? Qual é o melhor tom para usar com essa(s) pessoa(s)?

- Clareza: Seja claro e direto. Evite frases longas e complicadas. Certifique-se de que sua mensagem é fácil de entender à primeira leitura ou audição.

- Formalidade: Ajuste o nível de formalidade de acordo com o seu público e contexto. Use linguagem formal quando necessário e seja mais casual se a situação permitir.

* **Sobre variação linguística** – Ao fornecer orientações para a produção das mensagens, insira uma breve explicação sobre diferentes variações, tentando relacioná-las à realidade da língua inglesa. Por exemplo, aborde variações regionais (como sotaques, palavras e construções específicas de certas regiões), variações sociais (como usos linguísticos relacionados a determinadas idades ou a grupos sociais aos quais as pessoas pertencem), variações situacionais (como usos linguísticos que estão de acordo com o ambiente em que o indivíduo se encontra), variações entre a fala e a escrita (como usos linguísticos associados à variação de canal, à língua falada e à língua escrita), etc.

- Taxonomia de Bloom: Nível 2: Compreender (entender as diretrizes e critérios para a produção das mensagens)

Produção e revisão de mensagens (*Activate*: 20 minutos)

Parte 1: Produção de mensagens (15-20 minutos)

- Objetivo: Elaborar um esboço das mensagens eletrônicas.

- Descrição: Peça aos alunos que, em duplas ou pequenos grupos, produzam rascunhos de suas mensagens considerando o contexto, o público-alvo, a clareza e o grau de formalidade. Incentive a produção de mensagens escritas e gravações de áudio.

* **Sobre variação linguística** – Durante a produção dos esboços das mensagens, peça aos alunos que considerem como a variação linguística pode impactar suas produções:

- Pensem em como a linguagem muda se vocês estiverem escrevendo

para uma pessoa de outra região do Brasil ou do mundo. Vocês usariam as mesmas palavras? Como a variação linguística pode influenciar a clareza da mensagem?

- Ao gravar áudios, como o tom de voz, o ritmo e até o sotaque podem mudar dependendo de quem está ouvindo e do contexto da interação?

- Taxonomia de Bloom: Nível 3: Aplicar (usar o conhecimento adquirido para criar rascunhos de mensagens)

Parte 2: Revisão de mensagens (5-10 minutos)

- Objetivo: Revisar as mensagens eletrônicas elaboradas por colegas.

- Descrição: Em duplas ou pequenos grupos, peça aos estudantes que revisem as mensagens uns dos outros, focando na clareza, pertinência e estilo adequado ao público-alvo.

- Sugestões de critérios de revisão:

- A mensagem é clara e compreensível?

- Está adequada ao público-alvo?

- O tom utilizado é pertinente?

* **Sobre variação linguística** – Durante a fase de revisão, peça aos alunos que observem as mensagens dos colegas com um foco adicional na variação linguística:

- As mensagens estão adequadas para o público-alvo em termos de linguagem e estilo?

- Vocês perceberam alguma mudança no estilo de linguagem nas mensagens escritas e de áudio? Há variação no uso de palavras e construções?

- Taxonomia de Bloom: Níveis 4 e 5: Analisar e Avaliar (analisar as mensagens dos colegas; e avaliar a clareza e pertinência)

AULA 3 (50 MINUTOS) – MÓDULO 1: EXPLORANDO AS MENSAGENS

Montando os diálogos e pareando os textos escritos com os áudios
(Engage: 10-15 minutos)

- Objetivo: Introduzir os alunos à atividade de montagem e pareamento de

diálogos para analisarem o mesmo contexto envolvendo mensagens de texto escrito e áudios.

- **Descrição:** Recorte cada uma das frases que compõem as trocas de mensagens de texto escrito e de áudios (neste caso, as transcrições disponibilizadas no material complementar). Não deixe o número das trocas visível para os estudantes. Misture as frases dos textos escritos e dos áudios que compõem as trocas sugeridas. Separe os alunos em duplas ou pequenos grupos, entregue conjuntos de frases – que compõem um diálogo oral e um escrito, por exemplo – e peça para que os estudantes montem a conversa adequadamente, ordenando as frases com cuidado. Eles devem criar diálogos coerentes, trabalhando tanto com mensagens de texto escrito quanto com áudios. Em seguida, solicite que circulem pela sala e dialoguem entre as equipes para parear mensagens (uma de áudio e outra de texto escrito) que abordem o mesmo tópico. Para cada troca de mensagens de texto escrito construída haverá também uma troca de mensagens de áudio envolvendo o mesmo contexto. Faça uma correção coletiva, exibindo todos os diálogos trabalhados e os pares de mensagens que abordam o mesmo tema.

* **Sobre variação linguística** – Ao introduzir a atividade, mencione que o próprio tópico de uma mensagem, seja ela escrita ou oral, pode motivar – ou não – determinados usos linguísticos.

- Taxonomia de Bloom: Níveis 3 e 4: Aplicar e Analisar (organizar as frases em um diálogo coerente; e analisar tópicos comuns)

Entendendo o contexto (*Study*: 10-15 minutos)

- **Objetivo:** Refletir sobre o contexto das trocas de mensagens e combinar adequadamente contextos e mensagens.

- **Descrição:** Peça às duplas ou equipes para refletirem sobre o possível contexto envolvido em cada troca analisada. Em seguida, entregue o material complementar com todas as trocas de mensagens exibidas na parte (A) e os contextos que motivaram essas trocas em outra parte (B). Os estudantes devem discutir e combinar adequadamente as duas partes, A e B, em 5 minutos. Corrija coletivamente as trocas e seus contextos. É importante não entregar as mensagens contendo a numeração já que há uma correlação direta entre o

número da troca de mensagens e o número do contexto. Não forneça, portanto, essa informação aos estudantes para que a atividade se torne mais desafiadora.

* **Sobre variação linguística** – Durante a discussão sobre o contexto das mensagens, peça aos alunos para identificar se há variações no vocabulário, no uso de expressões e no nível de formalidade. Pergunte:

- Como o contexto (falar com amigos, professores ou desconhecidos) influencia o uso de variantes linguísticas?

- As mensagens de áudio são mais formais ou informais em relação às de texto escrito? Isso pode estar relacionado à variação linguística?

- Taxonomia de Bloom: Níveis 2 e 4: Compreender e Analisar (compreender o contexto das mensagens; e analisar e combinar corretamente)

Interpretando as mensagens (*Activate*: 15-20 minutos)

- Objetivo: Interpretar e encenar diálogos exibidos nas transcrições das mensagens de áudio, adotando o tom adequado ao contexto.

- Descrição: Solicite que cada dupla ou equipe estude os contextos e as mensagens trocadas e prepare uma simulação dos diálogos. Reforce a importância de adotar um tom adequado ao contexto. Após ensaiar, cada equipe deve apresentar sua encenação para a turma. Estimule a reflexão e discussão sobre o tom, ritmo e entonação adotados. Enfatize a importância desses fatores para a interpretação adequada das mensagens de áudio.

* **Sobre variação linguística** – Ao discutir a simulação dos diálogos, insira uma breve discussão a respeito das variedades da língua inglesa – além das tradicionais norte-americana e britânica, mencione, por exemplo, a variedade australiana, a canadense etc. –, a fim de evidenciar que, de acordo com a região pretendida, as pronúncias podem variar.

- Taxonomia de Bloom: Níveis 6 e 5: Criar e Avaliar (criar uma simulação dos diálogos; avaliar e discutir a interpretação dos colegas)

AULA 4 (50 MINUTOS) – MÓDULO 2: APROFUNDANDO NAS MENSAGENS DE TEXTO ESCRITO

Identificando abreviações e *emojis* (Engage: 5-10 minutos)

- Objetivo: Introduzir os alunos ao uso de abreviações e *emojis* em mensagens de texto escrito.

- Descrição: Peça aos alunos que verifiquem em seus dispositivos móveis as últimas mensagens de texto escrito trocadas e identifiquem se elas apresentam abreviações e/ou *emojis*. Monte uma lista na lousa/projeção com as abreviações e *emojis* encontrados. Discuta coletivamente se todos os estudantes compreendem as formas e estruturas exibidas.

* **Sobre variação linguística** – Introduza a ideia de que o uso de abreviações e *emojis* pode variar conforme a idade, a região e o grupo social. Pergunte:

- Vocês usam as mesmas abreviações e *emojis* quando conversam com amigos e familiares de diferentes faixas etárias?

- Como o uso dessas formas varia entre diferentes regiões ou países que falam inglês?

- Vocês acham que há uma "linguagem da internet" e que ela pode mudar dependendo do contexto?

- Taxonomia de Bloom: Níveis 1 e 2: Recordar e Compreender (recuperar informações das mensagens de texto escrito; e entender o uso de abreviações e *emojis*)

Explorando as mensagens de texto escrito em inglês (Study: 15-20 minutos)

- Objetivo: Analisar a “linguagem da internet” utilizada nas trocas de mensagens de texto escrito.

- Descrição: Divida os alunos em pequenos grupos e distribua as mensagens de texto escrito, disponibilizadas no material complementar, entre as equipes. Solicite que os grupos extraiam todas as abreviações e *emojis* das mensagens e tentem explicar sucintamente cada uma dessas estruturas. Faça a correção coletivamente e esclareça eventuais dúvidas.

* **Sobre variação linguística** – Ao analisar as mensagens, inclua uma reflexão sobre como as abreviações e *emojis* podem ser usados de maneiras diferentes

em comunidades linguísticas distintas. Pergunte:

- Como essas abreviações e *emojis* mudam conforme o contexto? (por exemplo: conversas formais vs. informais)

- As abreviações que vocês usam são as mesmas que falantes de inglês de diferentes regiões utilizam?

- Como os *emojis* podem ter diferentes interpretações dependendo da cultura ou idade?

- Taxonomia de Bloom: Níveis 4 e 2: Analisar e Compreender (analisar as mensagens de texto escrito; e compreender o significado de abreviações e *emojis*)

Pesquisando na rede (*Activate*: 15-20 minutos)

- Objetivo: Expandir o conhecimento sobre abreviações e *emojis* usados em mensagens de texto escrito em inglês.

- Descrição: Solicite aos grupos de alunos que pesquisem outros exemplos de *emojis* e abreviações frequentemente utilizados em trocas de mensagens de texto escrito em inglês. Monte uma lista na lousa ou em um ambiente virtual, como a plataforma *Padlet*, espaço em que os estudantes possam contribuir para o desenvolvimento do produto final. Inclua uma breve descrição para cada estrutura inserida na lista para evitar dúvidas futuras. Encerre a aula compartilhando a lista final e promovendo reflexões sobre os contextos adequados para o uso das estruturas listadas.

* **Sobre variação linguística** – Ao final da atividade de pesquisa, incentive uma reflexão sobre as diferenças regionais no uso de abreviações e *emojis* em inglês:

- Existem abreviações ou *emojis* usados em algumas regiões ou países de língua inglesa que são desconhecidos ou têm significados diferentes aqui?

- Vocês notaram variações no uso desses símbolos entre diferentes plataformas (*WhatsApp, Instagram, X*)?

- Como as normas sociais influenciam a escolha de abreviações e *emojis* em diferentes contextos?

Sugestão adicional:

Tópico sobre variação histórica: Discuta como o uso de abreviações e *emojis* evolui ao longo do tempo. Por exemplo:

- Abreviações usadas há alguns anos ainda são populares hoje? Como a linguagem da internet muda com o tempo?

- Taxonomia de Bloom: Níveis 6 e 5: Criar e Avaliar (criar uma lista de *emojis* e abreviações; e avaliar a adequação das estruturas nos contextos)

AULA 5 (50 MINUTOS) – PRODUÇÃO FINAL: TROCA DE MENSAGENS DE TEXTO ESCRITO E ÁUDIOS

Introdução à tarefa final (*Engage*: 5 minutos)

- Objetivo: Revisar os conceitos e preparar os alunos para a atividade final.

- Descrição: Inicie a aula revisando brevemente os principais conceitos abordados anteriormente: uso de abreviações, *emojis*, tom, entonação e ritmo na fala. Pergunte aos alunos sobre suas experiências e aprendizados nas aulas anteriores e como se sentem em relação à produção final. Motive-os destacando a importância de aplicar o que aprenderam em uma atividade prática. Eles terão que produzir trocas de mensagens mais elaboradas e com uma riqueza maior de detalhes quando comparadas à primeira produção ocorrida há algumas aulas. Lembre os estudantes da lista de *emojis* e abreviações, criada na aula anterior, que deve ser uma importante fonte de pesquisa.

* **Sobre variação linguística** – Inclua também na revisão um momento, ainda que breve, para que os alunos explicitem os conhecimentos adquiridos a respeito das diferentes variações (regional, social, situacional, entre fala e escrita e histórica).

- Taxonomia de Bloom: Nível 1: Recordar (revisar os conceitos abordados anteriormente)

Planejamento das trocas de mensagens (*Study*: 15 minutos)

- Objetivo: Planejar e estruturar as mensagens de texto escrito e de áudio a serem produzidas.

- Descrição: Divida os estudantes em duplas e solicite a eles que escolham um contexto específico para suas trocas de mensagens (ex.: organizar uma festa, discutir um projeto, resolver um mal-entendido etc.). Eles devem planejar tanto a

troca de mensagens de texto escrito quanto a troca de mensagens de áudio.

Forneça um guia com perguntas para ajudar no planejamento.

- Sugestões de perguntas:

- Qual é o objetivo da troca de mensagens?
- Quem são os interlocutores e qual é o relacionamento entre eles?
- Quais abreviações e *emojis* serão usados nas mensagens de texto escrito?
- Qual será o tom, a entonação e o ritmo das mensagens de áudio?

* **Sobre variação linguística** – Durante o planejamento, peça aos alunos que retomem reflexões feitas em aulas anteriores sobre como o contexto e o relacionamento entre os interlocutores influenciam os usos linguísticos, permitindo que haja variação linguística.

- Taxonomia de Bloom: Níveis 3 e 4: Aplicar e Analisar (planejar e estruturar as mensagens de texto escrito e de áudio; e decidir quais elementos usar e como usá-los)

Produção e apresentação das mensagens (*Activate*: 30 minutos)

- Objetivo: Criar e apresentar as trocas de mensagens produzidas.

- Descrição: As duplas devem criar suas trocas de mensagens de texto escrito e gravar as mensagens de áudio, considerando as reflexões e conteúdos abordados nas aulas anteriores. Em seguida, devem apresentar suas produções para a turma.

- Sugestões:

- Produção (20 minutos): As duplas escrevem suas mensagens de texto escrito e gravam as mensagens de áudio.

- Apresentação (10 minutos): Cada dupla apresenta suas trocas de mensagens para a turma. Primeiro, expõem o contexto da troca. Em seguida, leem as mensagens de texto escrito, explicando as abreviações e *emojis* usados. Depois, reproduzem as mensagens de áudio, destacando as escolhas de entonação e ritmo.

* **Sobre variação linguística** – Ao apresentar suas mensagens, incentive os alunos a discutirem as escolhas linguísticas que fizeram. Pergunte:

- Por que vocês escolheram usar certas abreviações ou *emojis* para esse contexto específico? Como isso reflete o relacionamento entre os interlocutores?

- Como a entonação e o ritmo nas mensagens de áudio variam em relação à formalidade ou intimidade do contexto?

Proposta de reflexão final:

Variação linguística em ambientes digitais: Conclua a aula promovendo uma reflexão sobre como as tecnologias digitais ampliam a diversidade linguística. Pergunte:

- Vocês acham que a linguagem usada em mensagens *online* de texto escrito e de áudio também varia bastante dependendo do contexto e do grupo que está se comunicando?

- Como as redes sociais influenciam a forma como adotamos ou resistimos a certos usos linguísticos?

- Taxonomia de Bloom: Níveis 6 e 5: Criar e Avaliar (produzir as trocas de mensagens de texto escrito e de áudio; e apresentar e refletir sobre as produções)

A seguir, encontram-se as 10 mensagens de texto escrito, as transcrições das 10 mensagens de áudio, os contextos em que cada uma das trocas se passa e a explicação das abreviações e *emojis* utilizados para uso do professor – cf. Quadros 2, 3 e 4. Vale ressaltar que todos estes exemplos são de autoria própria e que os nomes dos interlocutores das mensagens de texto escrito foram substituídos pelas letras A e B, para que a atividade proposta na aula 03 possa ser realizada com sucesso, já que, nela, os estudantes devem montar os diálogos que compõem as trocas de mensagens além de parear as mensagens de texto escrito com as de áudio. A ausência dos nomes dos interlocutores, portanto, estimulará um aprofundamento maior nas discussões dos estudantes enquanto tentam resolver o problema apresentado. É importante reforçar que os contextos utilizados para as trocas de mensagens de texto escrito e de áudio foram os mesmos seguindo a numeração das trocas, isto é, a primeira troca de mensagens de texto escrito se passa no mesmo contexto da primeira troca de mensagens de áudio.

É possível acessar os áudios utilizados por meio do seguinte link¹⁶:

¹⁶ Os arquivos encontram-se disponíveis em uma pasta/nuvem que pertence ao professor-pesquisador.

https://drive.google.com/drive/folders/1rQEfO97oMcv3MkxfwljOhw_2enKdZMzC?usp=sharing. Além do *download*, também é possível tocar os áudios diretamente da nuvem em que se encontram gravados. Vale destacar que as vozes dos áudios foram produzidas artificialmente, isto é, as vozes dos áudios são de inteligência artificial. Este fato pode dificultar um pouco a discussão sobre ritmo, entonação e emoção das falas, mas abre uma oportunidade para que os próprios estudantes reproduzam as mensagens novamente inserindo tais elementos nos diálogos exibidos.

Quadro 2 – Mensagens utilizadas na SD

Written Text Messages (A):	Audio Messages (A):
<p># Conversation 1</p> <p>A: Hey, you free 2nite?</p> <p>B: Sup! Yeah, wut u thinkin?</p> <p>A: Maybe a movie? 🧐</p> <p>B: Sounds gr8! See u @ 8?</p> <p>A: Perf. C u then! 📺</p>	<p># Conversation 1</p> <p>Alice: Hey Bob, are you free tonight?</p> <p>Bob: Hey Alice! Yeah, what do you have in mind?</p> <p>Alice: I was thinking maybe we could catch a movie.</p> <p>Bob: That sounds great! How about we meet at 8 PM?</p> <p>Alice: Perfect. See you then!</p> <p>Bob: See you later!</p>
<p># Conversation 2</p> <p>A: Don't forget to take out the trash</p> <p>B: K, will do. BTW, can I go to Mike's later?</p> <p>A: Homework done?</p> <p>B: Almost. I'll finish b4 I go</p> <p>A: OK, but be back by 10</p>	<p># Conversation 2</p> <p>Mom: Hey Jake, don't forget to take out the trash, okay?</p> <p>Jake: Got it, Mom. By the way, can I go to Mike's place later?</p> <p>Mom: Is your homework done?</p> <p>Jake: Almost. I'll finish it before I go.</p> <p>Mom: Okay, but be back by 10 PM, alright?</p> <p>Jake: Sure thing. Thanks!</p>
<p># Conversation 3</p> <p>A: Guess what?! I got the job! 🎉</p>	<p># Conversation 3</p> <p>Emma: Lily, guess what?! I got the</p>

<p>B: OMG, congrats! When do u start? A: Next Monday! Can't believe it. B: So proud of u! Dinner to celebrate? A: Def. Let's do it! 🍴🍴</p>	<p>job! Lily: Oh my gosh, Emma! Congrats! When do you start? Emma: Next Monday. I can't believe it! Lily: I'm so proud of you! How about we go out for dinner to celebrate? Emma: Definitely. Let's do it! Lily: Awesome. Talk to you later!</p>
<p># Conversation 4 A: U ready 4 the trip? B: Almost. Packing now. A: Don't forget sunscreen! B: Got it! U bringing snacks? A: Ofc. See u @ 7am? B: Yup! Can't wait. 🚗</p>	<p># Conversation 4 Dan: Hey Sarah, are you ready for the trip? Sarah: Almost. I'm packing right now. Dan: Don't forget to bring sunscreen! Sarah: Got it! Are you bringing snacks? Dan: Of course. See you at 7 AM? Sarah: Yep! Can't wait! Dan: Same here. See you tomorrow!</p>
<p># Conversation 5 A: Can u send me the notes from class? B: Sure, gimme a sec. A: Thx, appreciate it! B: No prob. Sent. A: Got it! Lifesaver. 🙌</p>	<p># Conversation 5 Kevin: Hey Megan, can you send me the notes from class? Megan: Sure, give me a second. Kevin: Thanks, I really appreciate it! Megan: No problem. I just sent them. Kevin: Got them! You're a lifesaver! Megan: Glad I could help!</p>
<p># Conversation 6 A: Wanna hit the gym l8r? B: For sure. When u goin? A: Around 5. That cool? B: Perfect. Leg day? A: U know it. 🙌</p>	<p># Conversation 6 Chris: Hey Tom, do you want to hit the gym later? Tom: For sure, Chris. When are you thinking of going? Chris: Around 5 PM. Does that work</p>

<p>B: Let's crush it!</p>	<p>for you? Tom: Perfect. Leg day? Chris: You know it. Let's crush it! Tom: Can't wait. See you then!</p>
<p># Conversation 7</p> <p>A: Hey, do u have the address for the party?</p> <p>B: Yep, it's 1234 Maple St.</p> <p>A: Cool, thx! U going w/ anyone?</p> <p>B: Nah, solo. C u there?</p> <p>A: Yep, l8r! 🎉</p>	<p># Conversation 7</p> <p>Anna: Hey Grace, do you have the address for the party?</p> <p>Grace: Yeah, it's 1234 Maple Street.</p> <p>Anna: Cool, thanks! Are you going with anyone?</p> <p>Grace: Nope, I'm going solo. See you there?</p> <p>Anna: Yep, see you later!</p> <p>Grace: Bye!</p>
<p># Conversation 8</p> <p>A: Got a sec to talk?</p> <p>B: Busy rn, what's up?</p> <p>A: Need advice on sth.</p> <p>B: Can it wait till lunch?</p> <p>A: Sure, TTYL.</p> <p>B: 👍</p>	<p># Conversation 8</p> <p>Jason: Hey Paul, do you have a second to talk?</p> <p>Paul: Hey Jason, I'm a bit busy right now. What's up?</p> <p>Jason: I need some advice on something.</p> <p>Paul: Can it wait until lunch?</p> <p>Jason: Sure, talk to you then.</p> <p>Paul: Sounds good. Bye!</p>
<p># Conversation 9</p> <p>A: Just finished that book u recommended. So good!</p> <p>B: Glad u liked it! Which part was ur fave?</p> <p>A: The twist at the end! 🤖</p> <p>B: lkr?! Totally unexpected.</p> <p>A: Any other recs?</p> <p>B: Check out "Gone Girl".</p>	<p># Conversation 9</p> <p>Nina: Hey Sam, I just finished that book you recommended. It was so good!</p> <p>Sam: I'm glad you liked it! Which part was your favorite?</p> <p>Nina: The twist at the end was mind-blowing!</p> <p>Sam: I know, right?! Totally</p>

<p>A: On it!</p>	<p>unexpected. Nina: Do you have any other recommendations? Sam: Yeah, check out "Gone Girl." Nina: Will do. Thanks!</p>
<p># Conversation 10 A: Can u pick up milk on ur way home? B: Sure. Anything else? A: Bread and eggs too, pls. B: Got it. B home soon. A: Thx! ❤️ B: NP. 🙄</p>	<p># Conversation 10 Sophia: Hey Jake, can you pick up some milk on your way home? Jake: Sure. Anything else? Sophia: Bread and eggs too, please. Jake: Got it. I'll be home soon. Sophia: Thanks so much! Jake: No problem. See you soon! Sophia: Bye!</p>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 3 – Contextos das mensagens trocadas

Contexts (B):
<p># Conversation 1</p>
<p>Context: Alice and Bob are planning to hang out together. Alice wants to see if Bob is free for a movie night, and Bob agrees. They finalize the details and plan to meet at 8 PM.</p>
<p># Conversation 2</p>
<p>Context: Jake is at home and his mom reminds him to do a chore. Jake asks for permission to go to his friend's place later, but his mom wants to ensure his homework is done first. They agree on the conditions and a curfew.</p>
<p># Conversation 3</p>
<p>Context: Emma shares exciting news with her friend Lily about landing a new job. Lily congratulates her and suggests celebrating with dinner. They make plans to dine out and celebrate Emma's success.</p>
<p># Conversation 4</p>
<p>Context: Dan and Sarah are getting ready for an upcoming trip. Dan checks in to see if Sarah is prepared, reminding her about essentials like sunscreen. They coordinate their departure time for the next morning.</p>

Conversation 5
Context: Kevin missed a class and asks Megan for her notes. Megan quickly sends the notes over, and Kevin expresses his gratitude. Megan helps Kevin stay caught up with class material.
Conversation 6
Context: Chris and Tom are gym buddies planning their next workout session. Chris suggests meeting at the gym later, and Tom agrees. They decide on a leg workout and look forward to exercising together.
Conversation 7
Context: Anna needs the address for a party and asks Grace for it. They confirm their attendance and note that Grace is going alone. Anna thanks Grace and they plan to see each other at the party.
Conversation 8
Context: Jason wants to discuss something important with Paul. However, Paul is currently busy and suggests talking during lunch. They agree to catch up later.
Conversation 9
Context: Nina just finished reading a book recommended by Sam and shares her thoughts. They discuss their favorite parts, and Sam suggests another book for Nina to read next. They bond over their shared interest in reading.
Conversation 10
Context: Sophia asks Jake to pick up some groceries on his way home. Jake confirms and asks if there's anything else needed. They finalize the grocery list, and Jake assures Sophia he'll be home soon.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 4 - Explicações das abreviações e *emojis* trocados nas mensagens de texto escrito

Explanations:
Conversation 1
<p>Alice: Hey, you free 2nite? - "2nite": Short for "tonight."</p> <p>Bob: Sup! Yeah, wut u thinkin? - "Sup": Short for "What's up?" or "What's going on?" - "wut": Informal spelling of "what." - "u": Short for "you."</p>

Alice: Maybe a movie? 🧐

- "🧐": Emoji suggesting interest or curiosity.

Bob: Sounds gr8! See u @ 8?

- "gr8": Short for "great."

- "u": Short for "you."

- "@": Symbol for "at."

Alice: Perf. C u then! 🎬

- "Perf": Short for "perfect."

- "C u": Short for "see you."

- "🎬": Emoji representing a movie or cinema.

Conversation 2

Mom: Don't forget to take out the trash.

Jake: K, will do. BTW, can I go to Mike's later?

- "K": Short for "okay."

- "BTW": Acronym for "by the way."

Mom: Homework done?

Jake: Almost. I'll finish b4 I go.

- "b4": Short for "before."

Mom: OK, but be back by 10.

- "OK": Short for "okay."

Conversation 3

Emma: Guess what?! I got the job! 🎉

- "🎉": Emoji representing celebration or excitement.

Lily: OMG, congrats! When do u start?

- "OMG": Acronym for "Oh my God."

- "u": Short for "you."

- "congrats": Short for "congratulations."

Emma: Next Monday! Can't believe it.

Lily: So proud of u! Dinner to celebrate?

- "u": Short for "you."

Emma: Def. Let's do it! 🍴

- "Def": Short for "definitely."

- "🍴": Emoji representing eating or dining.

Conversation 4

Dan: U ready 4 the trip?

- "U": Short for "you."

- "4": Short for "for."

Sarah: Almost. Packing now.

Dan: Don't forget sunscreen!

Sarah: Got it! U bringing snacks?

- "U": Short for "you."

Dan: Ofc. See u @ 7am?

- "Ofc": Short for "of course."

- "u": Short for "you."

- "@": Symbol for "at."

Sarah: Yup! Can't wait. 🚗

- "🚗": Emoji representing travel by car.

Conversation 5

Kevin: Can u send me the notes from class?

- "u": Short for "you."

Megan: Sure, gimme a sec.

- "gimme": Short for "give me."

- "sec": Short for "second."

Kevin: Thx, appreciate it!

- "Thx": Short for "thanks."

Megan: No prob. Sent.

- "No prob": Short for "no problem."

Kevin: Got it! Lifesaver. 😊

- "😊": Emoji representing relief or gratitude.

Conversation 6

Chris: Wanna hit the gym l8r?

- "Wanna": Short for "want to."
- "l8r": Short for "later."

Tom: For sure. When u goin?

- "u": Short for "you."
- "goin": Short for "going."

Chris: Around 5. That cool?

Tom: Perfect. Leg day?

Chris: U know it. 💪

- "U": Short for "you."
- "💪": Emoji representing strength or working out.

Tom: Let's crush it!

Conversation 7

Anna: Hey, do u have the address for the party?

- "u": Short for "you."

Grace: Yep, it's 1234 Maple St.

Anna: Cool, thx! U going w/ anyone?

- "thx": Short for "thanks."
- "U": Short for "you."
- "w/": Short for "with."

Grace: Nah, solo. C u there?

- "C u": Short for "see you."

Anna: Yep, l8r! 🎉

- "l8r": Short for "later."
- "🎉": Emoji representing celebration or a party.

Conversation 8

Jason: Got a sec to talk?

- "sec": Short for "second."

Paul: Busy rn, what's up?

- "rn": Short for "right now."

Jason: Need advice on sth.
- "sth": Short for "something."

Paul: Can it wait till lunch?

Jason: Sure, TTYL.
- "TTYL": Acronym for "talk to you later."

Paul: 👍
- "👍": Emoji representing agreement or approval.

Conversation 9

Nina: Just finished that book u recommended. So good!
- "u": Short for "you."

Sam: Glad u liked it! Which part was ur fave?
- "u": Short for "you."
- "ur": Short for "your."
- "fave": Short for "favorite."

Nina: The twist at the end! 🤯
- "🤯": Emoji representing a mind-blowing moment.

Sam: lkr?! Totally unexpected.
- "lkr": Short for "I know, right?!"

Nina: Any other recs?
- "recs": Short for "recommendations."

Sam: Check out "Gone Girl".

Nina: On it!

Conversation 10

Sophia: Can u pick up milk on ur way home?
- "u": Short for "you."
- "ur": Short for "your."

Jake: Sure. Anything else?

Sophia: Bread and eggs too, pls.
- "pls": Short for "please."

Jake: Got it. B home soon.

- "B": Short for "be."

Sophia: Thx! ❤️

- "thx": Short for "thanks."

- "❤️": Emoji representing love or gratitude.

Jake: NP. 😘

- "NP": Short for "no problem."

- "😘": Emoji representing a kiss or affection.

Fonte: Elaboração própria

CONCLUSÕES

Em relação ao primeiro objetivo desta dissertação – (a) analisar como a variação linguística é abordada em dois livros didáticos de língua inglesa –, pode-se afirmar que a análise foi bem-sucedida, resultando em uma série de comentários, reflexões e imagens ilustrativas ao longo da pesquisa. Utilizando-se de um roteiro adaptado de Bagno (2007a), foram realizadas verificações e análises sobre a variação linguística nos dois livros didáticos selecionados, destinados ao público do EM. Ademais, a análise criteriosa permitiu a identificação de pontos relevantes, cumprindo também, de forma exitosa, o segundo objetivo proposto: (b) estabelecer comparações qualitativas entre as obras.

As abordagens temáticas nos dois livros didáticos analisados revelam distinções substanciais. A obra inicialmente examinada, intitulada "*Anytime!*", destaca-se como um material notavelmente elaborado, enriquecendo tanto o conteúdo destinado ao estudante quanto o MP com informações mais aprofundadas. Por outro lado, o segundo livro analisado, denominado "*Take Action!*", apesar de disponibilizar ótimos textos e recursos audiovisuais, apresenta escassas menções explícitas à temática investigada, seja no livro destinado ao estudante ou no MP.

Ambas as obras se dedicam à abordagem da variação linguística, concentrando-se primordialmente na esfera lexical. No livro "*Anytime!*", verifica-se uma estrutura que, em vários momentos, incorpora dados comparativos entre a variedade norte-americana e a variedade britânica no contexto da língua inglesa. Contrariamente, o livro "*Take Action!*" apresenta apenas uma menção explícita nessa perspectiva, comparando as variedades estadunidense e britânica em termos lexicais. No entanto, destaca-se a abundância de referências a textos produzidos e/ou publicados por autores ou instituições de países onde o inglês é idioma oficial nesta mesma obra. Bagno (2007b) afirma que o ensino da variação lexical deve ser abordado de forma contextualizada e inclusiva, podendo ajudar a combater o preconceito linguístico. Dentro desse contexto, pode-se concluir que as duas obras analisadas abrem ricas possibilidades para que reflexões sobre o tema sejam frequentemente realizadas em sala de aula.

Todavia, após a análise dos dois livros didáticos de língua inglesa, bem como a experiência de atuação em diversas instituições de ensino que adotam materiais didáticos distintos, considero-me¹⁷ apto, no papel de professor-pesquisador, a afirmar, de forma assertiva, a existência de lacunas perceptíveis no tratamento da variação linguística. Observa-se, especialmente, a dificuldade em encontrar atividades e/ou orientações que incentivem os alunos a refletirem sobre, por exemplo, as diferenças entre fatos da língua oral e da língua escrita. Ademais, não há registros de pesquisas publicadas que analisem a variação linguística em livros didáticos de inglês com base em um roteiro fundamentado na pedagogia da variação linguística, o que confere a esta dissertação um caráter original e inovador dentro desse contexto.

Com o intuito de contribuir para a ampliação desse debate, a proposta de sequência didática (SD) apresentada nesta dissertação — correspondente ao terceiro objetivo estabelecido: (c) desenvolver uma proposta de sequência didática sobre o tema —, também apresentada como o produto técnico-tecnológico deste estudo, teve como objetivo aprofundar as reflexões acerca da variação linguística no ensino de inglês, com ênfase na exploração das diferenças entre o registro oral e o registro escrito. Para isso, explorou-se um gênero textual amplamente utilizado na contemporaneidade: as mensagens eletrônicas — tanto de texto escrito quanto de áudio — via aparelho celular. Observando a lacuna presente nos livros didáticos analisados, em que a variação lexical predomina enquanto outras formas de variação linguística, relacionadas a diferentes grupos sociais, contextos comunicativos e estilos de fala e escrita, ainda carecem de maior espaço e atenção, a SD foi proposta como uma ferramenta de consulta prática e aplicável, especialmente em turmas de EM que abordem essa temática.

Faraco (2020) sustenta que o objetivo principal do ensino de variação linguística na Educação Básica é a formação de cidadãos conscientes de que a língua é um fenômeno social e histórico, e que, portanto, não há uma variedade linguística superior à outra. Nesse sentido, o ensino deve partir da valorização da variedade linguística que os estudantes já dominam, para que compreendam que essa variedade é legítima e não deve ser motivo de preconceito. Assim, nas

¹⁷ Cf. nota de rodapé 2 (página 13).

obras analisadas nesta dissertação, que se referem ao contexto de uma língua estrangeira, poderia haver mais espaço para o reconhecimento, a análise e a produção de outras formas de variação linguística, tornando o contato dos estudantes com a língua inglesa mais natural, sem exageradas análises estruturais e mais próximo daquilo que é observado cotidianamente na comunicação veiculada nas mídias.

Ambos os materiais, apesar da carência de informações mais abrangentes e aprofundadas sobre variação linguística, se destacam com repertórios textuais diversos e atraentes para o público jovem. O livro *Anytime!* traz um suporte mais robusto para o professor que vier a trabalhar com a obra, enquanto o livro *Take Action!* se destaca pela diversidade temática e o apelo a questões pulsantes do universo adolescente. Sendo assim, os dois materiais podem ser ótimas ferramentas de auxílio ao professor de inglês no decorrer das três séries do EM. Inevitavelmente, caberá ao professor o papel de propor reflexões mais elaboradas a respeito da variação linguística no inglês, explorar os diferentes níveis de variação no idioma e encorajar práticas que combatam tanto o preconceito linguístico quanto a polarização ainda existente entre as variedades norte-americana e britânica. A SD por ora apresentada é apenas um caminho, dos inúmeros possíveis, para o refinamento do tema da variação linguística em aulas de inglês.

Por fim, um último ponto de reflexão, igualmente relevante, refere-se às potenciais dificuldades na implementação de uma SD – como a proposta nesta dissertação – em instituições públicas de ensino na atualidade. O papel dos docentes, apesar dos inúmeros desafios enfrentados, permanece fundamental na construção de práticas pedagógicas transformadoras. Não é novidade que os professores lidam diariamente com limitações, seja pela escassez de tempo em sala de aula, muitas vezes insuficiente para garantir estudo, prática e produção de maneira significativa, seja pela imposição de materiais padronizados e plataformas previamente estabelecidas que precisam ser incorporados nos planos de ensino. Além disso, a profissão docente sofre com a desvalorização e a falta de incentivos que, frequentemente, desmotivam o engajamento em um processo contínuo de formação.

Entretanto, é justamente na formação contínua que reside uma das principais vias para o fortalecimento da profissão. A capacitação constante não

apenas possibilita a atualização de saberes, mas também promove a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, permitindo que os docentes se adaptem às mudanças sociais, tecnológicas e educacionais. É por meio dessa busca incessante por aperfeiçoamento que o professor pode superar as adversidades impostas pelo sistema e se tornar um agente ativo na transformação da educação.

Mesmo em face de tais adversidades, os professores continuam a desempenhar um papel fundamental na promoção de uma educação que vai além da mera transmissão de conteúdo, construindo um espaço de diálogo, reflexão e emancipação. Como Freire (1996, p. 12) sabiamente nos lembra: “Quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.”

REFERÊNCIAS

ALKMIM, T. M. **Sociolinguística**. Parte I. In: MUSSALIM, F; BENTES, A; C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 21-47.

ANDERSON, L. W.; *et al.* **A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.

ARAÚJO, L. L.; BELÉM, B. C. Autonomia e tecnologia: confluências e possibilidades para aprendentes de língua inglesa. **Anais do Congresso Nacional Universidade, Ead e Software Livre**, [s. l], v. 2, n. 9, p. 1-6, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/14491>. Acesso em: 16 maio 2023.

ARIFANI, D. N.; SETIADI, R.; DARMAWANGSA, D. Effect and students' perception of the ESA (engage, study, activate) teaching method implementation in French writing class. **3rd International Conference on Language, Literature, Culture, and Education (ICOLLITE 2019)**. Atlantis Press, 2020. p. 208-213.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso** - por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007b.

BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAGNO, M. **Variação linguística e ensino**. Parábola Editorial ao vivo, conferência, 2020. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=S3wFZgfHSVU&t=4s&ab_channel=Par%C3%A1bolaEditorial. Acesso em: 10 nov. 2023.

BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain**. New York: David McKay Company, 1956.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?: Sociolinguística & Educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

BRITISH COUNCIL. Quadro comum europeu de referência para línguas (CEFR). Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>>. Acesso em: 9 jun. 2024.

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. *In*: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M.; FERRARINI, M. A.; PETRECHE, C. R. C.; ANJOS-SANTOS, L. M. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, n. 40, p. 191-215, 2010.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

CRYSTAL, D. Two thousand million?. **English today**, v. 24, n. 1, p. 3-6, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 95-128, 2004.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2015.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. *In*: CORREA, D. A. (org.). **A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 21-50.

FARACO, C. A. **Bases para uma Pedagogia da variação linguística**. Abralín ao vivo, conferência, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3kS-RHie0Zw>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FARACO, C. A. Pedagogia da variação linguística: desafios e paradoxos. *In*: BRANDÃO-SILVA, F.; ROMUALDO, E. C.; PEREIRA, H. B. (org.). **Da Variação Linguística à “Pedagogia da Variação”**: descrição e ensino de português. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 51-64.

FERRAZ, A. P. Do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 2, p. 421–431, 2010.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENEZ, T. *et al.*. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, p. 593–619, jul. 2015.

HALLWAS, V. M. S. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma proposta na contramão da educação humanizadora**. 2020. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2020.

JENKINS, J. **Global Englishes: a resource book for students**. 3. ed. London: Routledge, 2015.

LABOV, W. **Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W. **Principles of Linguistic Change**. v.1 – Internal factors. Cambridge: Blackwell, 1994.

LABOV, W. **Principles of Linguistic Change**. v.2 – Social factors. Cambridge: Blackwell, 2001.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. Sociocultural theory and second language learning. *In*: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Ed.). **Theories in second language acquisition: An introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 197-221.

LONG, M. H. **Second language acquisition and language teaching**. Londres: Longman, 1991.

LUCAS, P. O. **Os materiais didáticos de inglês como língua estrangeira (LE) na prática de professores da escola pública: um convite à formação reflexiva ou à perpetuação do ensino prescritivo?**. 2016. 298f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2010. p. 19-38.

MARQUES, A; CARDOSO, A. C. **Anytime!**: always ready for education. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

MENICONI, F. C.; MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA, V. L.; IFA, S. Entrevista com Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva - temos que desaprender algumas práticas para dar chance às novas. **Revista Leitura**, [S. l.], n. 75, p. 122–137, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/15222>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PENA, D. C. M. **Ensino de língua inglesa com base em gêneros textuais: análise de uma sequência didática em perspectiva antissexista**. 2021. 138f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

PETRECHE, C. R. C. **A seqüência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. 2008. 227f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RODRIGUES, D. S. **O tratamento da variação linguística em livros didáticos de Língua inglesa**. 2005. 82f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

RICHTER, C.; LARRÉ, J. **Take Action!**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.

SARMENTO, S.; LAMBERTS, D. V. D. H. O papel do Livro Didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização. **Revista (Con) textos Linguísticos**, v. 10, n. 17, p. 291-300, 2016.

SHIBAMOTO-SMITH, J. S.; CHAND, V. Linguistic anthropology. *In*: BAYLEY, R.; CAMERON, R.; LUCAS C. (org.) **The Oxford Handbook of Sociolinguistics**. New York: Oxford University Press, 2013. p. 31–47.

SILVA, P. R. P. A taxonomia de Bloom e a aquisição de uma segunda língua: uma proposta exitosa de ensino de língua estrangeira nas escolas públicas de Pernambuco. **ANALECTA (UNICENTRO)**, v. 12, p. 105-115, 2011.

SOUSA, M. D. A. F.; CARDOSO, P. B. A sociolinguística para além das variáveis sociais: a promoção de justiça social. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 1–6, 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1469>. Acesso em: 24 mar. 2024.

SWAN, M. **Practical English Usage**. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2016.

SZUNDY, P.T.C.; CRISTOVÃO, V.L.L. **Projetos de formação pré-serviço do professor de Língua Inglesa: seqüências didáticas como instrumento no**

ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 8, p. 115-137, 2008.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007 [1986].

VIEGAS, M. R. O inglês como língua internacional e o papel do falante nativo: um estudo em cursos de línguas em porto alegre. **Revista do Gelne**, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 3-15, 20 dez. 2018. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70667>. Acesso em: 12 out. 2023.

VIEIRA, D. A. **A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira**. 2012. 278 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO A: Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias

1	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5	Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6	Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: Brasil (2018, p. 490)

ANEXO B: Habilidades de Linguagens e suas Tecnologias (BNCC)

EM13LGG101 ¹⁸	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
EM13LGG102	Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
EM13LGG103	Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).
EM13LGG104	Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
EM13LGG105	Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.
EM13LGG201	Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

¹⁸ Cada habilidade é identificada por um código. Em EM13LGG101, por exemplo, observa-se o seguinte: EM = Ensino Médio, 13 = a habilidade pode ser desenvolvida em qualquer série do EM, LGG = Linguagens e suas Tecnologias, 101 = os números finais indicam a competência à qual se relaciona a habilidade (1º número) e a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (dois últimos números).

EM13LGG202	Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.
EM13LGG203	Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).
EM13LGG204	Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.
EM13LGG301	Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.
EM13LGG302	Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.
EM13LGG303	Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.
EM13LGG304	Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

EM13LGG305	Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.
EM13LGG401	Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
EM13LGG402	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.
EM13LGG403	Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.
EM13LGG501	Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
EM13LGG502	Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.
EM13LGG503	Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

EM13LGG601	Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.
EM13LGG602	Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.
EM13LGG603	Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.
EM13LGG604	Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.
EM13LGG701	Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
EM13LGG702	Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.
EM13LGG703	Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

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

Fonte: Brasil (2018, p. 491-497)

ANEXO C: Resumo dos níveis de proficiência destacados no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas

A — Básico	
A1 Iniciante	É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
A2 Básico	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
B — Independente	
B1 Intermediário	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
B2 Usuário Independente	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
C — Proficiente	

<p>C1 Proficiência operativa eficaz</p>	<p>É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.</p>
<p>C2 Domínio Pleno</p>	<p>É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.</p>

Fonte: British Council Brasil, *online*¹⁹

¹⁹ Disponível em <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>; Acesso em jun. 2024.