

MONTEIRO, Mariana Nunes. Investigando Ideologias Linguísticas sobre o “Falante Nativo” em um livro didático local de Inglês: Uma análise de base documental. *Revista Intercâmbio*, v.XLIX: 41-64, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

<https://doi.org/10.23925/2237.759X.2021V49.54142>

## INVESTIGANDO IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS SOBRE O “FALANTE NATIVO” EM UM LIVRO DIDÁTICO LOCAL DE INGLÊS: UMA ANÁLISE DE BASE DOCUMENTAL

## INVESTIGATING LINGUISTIC IDEOLOGIES ABOUT THE “NATIVE SPEAKER” IN A LOCAL ENGLISH COURSEBOOK: A DOCUMENTAL-BASED ANALYSIS

Mariana Nunes MONTEIRO  
(UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO / UFRJ)  
marianamonteiro@letras.ufrj.br

**RESUMO:** Na contemporaneidade, as misturas linguístico-identitárias tornam-se cada vez mais latentes, dificultando a delimitação de uma língua a uma determinada comunidade. Dessa forma, faz-se necessário pensar em uma linguística das práticas e dos contatos em oposição a uma linguística das comunidades (MOITA LOPES, 2013). Entendendo essas necessidades, o grupo de pesquisa do qual fiz parte na escola federal onde atuei como professora substituta de inglês por dois anos, desenvolveu um projeto de ensino de língua inglesa pensando seu lugar na contemporaneidade. O presente estudo, qualitativo interpretativista e de base documental, parte integrante desse projeto, focaliza a análise das quatro primeiras seções de leitura do livro didático *It fits 8*, destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental II. O principal objetivo é observar de que maneira o material parece “refletir” e “refratar” (VOLÓCHINOV, 1929 [2017]) a figura do suposto falante nativo e como, conseqüentemente, posiciona o aluno que o utiliza em relação à língua inglesa. Fez-se necessária essa análise para que possíveis adaptações do material pudessem ser propostas ou até mesmo para que pudéssemos pensar sobre a viabilidade de produzirmos o nosso próprio material didático. A fim de alcançar os objetivos propostos, me debruço sobre os seguintes pressupostos teórico-metodológicos: ideologias linguísticas sobre a língua inglesa e sobre o falante nativo, livros didáticos (locais) para o ensino de inglês, e PNLD. A análise, embasada por alguns dos macrocritérios para a análise de livros didáticos (TILIO, 2016), aponta para a potencialização da episteme do falante nativo de inglês como o objetivo a ser alcançado pelos aprendizes brasileiros, o que acabou indicando a necessidade da

MONTEIRO, Mariana Nunes. Investigando Ideologias Linguísticas sobre o “Falante Nativo” em um livro didático local de Inglês: Uma análise de base documental. *Revista Intercâmbio*, v.XLIX: 41-64, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

produção de um material próprio que desconstruísse o ideal do falante nativo e incentivasse os usos criativos da língua.

PALAVRAS-CHAVE: ideologias linguísticas; falante nativo; livro didático local

**ABSTRACT:** *In contemporary times, linguistic-identity mixtures have become increasingly latent, making it difficult to delimit a language to a specific community. Therefore, it is necessary to think of a linguistics of practices and contacts as opposed to a linguistics of communities (MOITA LOPES, 2013). Having that in mind, the research group which I was part of at the federal school where I taught for 2 years developed an English language teaching project thinking about the role of the English language in contemporary times. The present qualitative, interpretative and documental study, an integral part of that project, focuses on the analysis of the first four reading sections of the textbook It fits 8, designed for 8th graders. Its main objective is to observe how the material seems to “reflect” and “refract” (Vólochinov, 1929 [2017]) the figure of the native speaker and how, consequently, it positions the Brazilian student in relation to the English language. This analysis was necessary to foresee possible adaptation needs or even the feasibility of producing our own teaching material. In order to achieve the mentioned objectives, I rely on the following theoretical background: linguistic ideologies about the English language and the native speaker, (local) textbooks for teaching English, and PNLD. The analysis, based on some of the macro-criteria for textbook analysis (TILIO, 2016), points to the potentialization of the native speaker episteme as an objective to be achieved by Brazilian learners, which has indicated the need to produce materials that deconstruct the ideal of the native speaker and encourage creative uses of the English language.*

**KEY-WORDS:** *linguistic ideologies; native speaker; local coursebook*

## **1. Considerações iniciais**

No cenário contemporâneo, marcado por instabilidades, descontrole, transformações céleres, destradicionalização, vertigens, deslocamento e desconcerto (FABRÍCIO, 2006, p. 45-46), dentre outras problematizações, questiona-se a ideologia linguística da delimitação de uma língua a uma determinada comunidade, pois em meio a um mundo hibridizado, mestiço e diverso, onde a mistura linguístico-identitária é

MONTEIRO, Mariana Nunes. Investigando Ideologias Linguísticas sobre o “Falante Nativo” em um livro didático local de Inglês: Uma análise de base documental. *Revista Intercâmbio*, v.XLIX: 41-64, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

cada vez mais evidenciada, faz-se necessário pensar em uma linguística das práticas e dos contatos em oposição a uma linguística das comunidades (MOITA LOPES, 2013), essencializada. Segundo Fiorin (2013),

muitas das línguas nacionais europeias não existiam como tal antes do século XIX. Elas foram forjadas, constituídas, inventadas no curso da elaboração dos Estados nacionais, quando a construção da identidade nacional se apoiava na crença de que os membros de uma comunidade nacional tinham em comum o fato de pertencer a um mesmo campo linguístico (p. 14-15).

Nota-se, portanto, que as línguas e as ideologias linguísticas a ela atreladas são construções sociodiscursivas, assim como as identidades sociais. Com a diminuição da soberania dos Estados nacionais, gerada pela demolição e estabelecimento de fronteiras não só físicas e geográficas, mas também intelectuais e culturais (RAMOSE, 2009, p. 137), é possível e necessário problematizar essencialismos acerca dos construtos “língua”, “nação”, “falantes nativo e não nativo”, buscando desestabilizar relações assimétricas de poder.

Entendendo essas necessidades, o grupo de pesquisa do qual eu fazia parte na escola federal<sup>1</sup> onde atuei como professora substituta de inglês por dois anos, desenvolveu um projeto de ensino de língua inglesa pensando seu lugar na contemporaneidade. O principal objetivo desse projeto era desenvolver uma relação de maior proximidade entre os alunos e a língua em questão, minimizando o seu caráter de língua estrangeira, língua do outro e, conseqüentemente, de algo inalcançável.

A fim de entender de que maneira o livro didático *It fits 8*, destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental II (série pela qual fiquei responsável), parece refletir e refratar<sup>2</sup> a figura do dito falante nativo e como, conseqüentemente, posiciona o aluno que o utiliza em relação à língua inglesa, este artigo se volta para a análise das quatro primeiras seções de leitura do livro. Fez-se necessária essa análise para que possíveis adaptações do material pudessem ser propostas ou até mesmo para que pudessemos pensar sobre a viabilidade de produzirmos o nosso próprio material didático.

---

<sup>1</sup> A escola federal mencionada neste estudo se localiza na região central da cidade do Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Utilizo os vocábulos “refletir” e “refratar” como utilizados na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* de Vólochinov (1929 [2017]). Eles são entendidos no sentido de “representação” e “construção”, respectivamente. Opto pelos primeiros termos por acreditar que a lexia “representação” opera sob uma visão modernista, percebendo “as realidades” como dadas e não como construídas no e pelo discurso.

O presente estudo se subdivide em cinco seções que seguem esta introdução. Na próxima seção, discuto o conceito de ideologias linguísticas, enfocando ideologias sobre falantes nativos de inglês. Depois, discorro sobre o papel significativo dos materiais didáticos de inglês no processo de quebra de epistemes essencialistas sobre os construtos “falante nativo” e “falante não nativo”, assim como sobre a política linguística do Programa Nacional do Livro Didático. Em seguida, apresento o percurso metodológico desta pesquisa. Na penúltima seção, analiso os dados. Por fim, retomo os aspectos centrais deste estudo, respondendo os questionamentos apresentados nesta introdução.

## **2. Ideologias linguísticas sobre “falantes nativos” de inglês**

Volóchinov, intelectual pertencente ao Círculo de Bakhtin<sup>3</sup>, define ideologia como sendo “todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sígnicas” (VOLÓCHINOV apud MIOTELLO, 2008, p. 169).

Nessa lógica, ideologias linguísticas podem ser definidas como sendo entendimentos da sociedade, acadêmica e leiga, sobre língua(gem). Em outras palavras, nesta pesquisa, ideologias linguísticas são entendidas como:

representações, implícitas ou explícitas, que constroem a interseção entre língua(gem) e seres humanos em um mundo social. Assim sendo, ideologias linguísticas não tratam de língua(gem) por si só, mas ventilam ligações entre língua(gem) e identidade, moral, conhecimento, estética (WOOLARD, 1998, p. 3).<sup>4</sup>

Kroskity (2004), em seu texto intitulado *Language Ideologies*, elenca cinco dimensões das ideologias linguísticas que ajudam a melhorar explorar a significância deste conceito. A primeira se refere ao fato de as

---

<sup>3</sup> “Grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da metade da década de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo (à época rebatizada de Leningrado). Era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais [...]” (FARACO, 2009, p. 13).

<sup>4</sup> Tradução própria. Original: “Representations, whether explicit or implicit, that construe the intersection of language and human beings in a social world are what we mean by “language ideology”. [...] ideologies of language are not about language alone. Rather, they envision and enact ties of language to identity, to aesthetics, to morality, and to epistemology.”

MONTEIRO, Mariana Nunes. Investigando Ideologias Linguísticas sobre o “Falante Nativo” em um livro didático local de Inglês: Uma análise de base documental. *Revista Intercâmbio*, v.XLIX: 41-64, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

ideologias linguísticas estarem ligadas aos interesses de um grupo social e cultural específico. A segunda apresenta as ideologias linguísticas como múltiplas. A terceira sugere que membros de um mesmo grupo social podem ter diferentes níveis de entendimento sobre ideologias linguísticas locais. A quarta dimensão estabelece uma ponte entre as estruturas sociais e a linguagem em uso. A quinta e última ressalta o uso das ideologias linguísticas no processo de criação e representação de diversas identidades sociais e culturais.

Tendo como base os conceitos acima discutidos, o presente estudo visa a questionar ideologias linguísticas sobre a língua inglesa que ainda predominam na contemporaneidade, mas que estão intimamente ligadas a entendimentos modernistas sobre língua(gem). Nessa lógica, o modelo dos três círculos concêntricos de Kachru<sup>5</sup> parece ainda nortear os processos de ensino e aprendizagem de inglês, fazendo com que métodos, abordagens e materiais didáticos da área ainda sejam controlados pelos ideais dos países do Círculo Interno, preservando a episteme do falante nativo, assim como seus valores, crenças e atitudes (KUMARAVADIVELU, 2012).

Para profissionais da área de ensino de inglês como língua adicional<sup>6</sup>, é muito comum enfrentar questionamentos de alunos e responsáveis acerca do inglês ensinado (americano ou britânico), assim como sua crença de que um falante nativo de inglês é necessariamente um professor melhor do que um não nativo, mesmo que o primeiro não tenha formação na área. O modelo do falante nativo como um objetivo a ser alcançado pelo estudante de inglês é comumente reforçado nas práticas sociais cotidianas, sejam elas escolares/acadêmicas ou não. Por

---

<sup>5</sup> O linguista americano Braj Kachru (1998) utilizou a figura de três círculos concêntricos para explicar melhor a ideia de que a língua inglesa assumiu o status de língua global. O Círculo Interno engloba os países onde a língua inglesa é usada amplamente como primeira língua (e.g. Estados Unidos, Canadá, Austrália). O Círculo Externo, composto por países como Singapura e Índia, o inglês é institucionalizado como língua oficial. O Círculo em Expansão, por sua vez, o inglês é aprendido como língua estrangeira para contato internacional (e.g. Brasil, China) (JORDÃO, 2004). Embora essa representação de Kachru possa ser considerada datada, devido a presença de espaços cada vez mais multiculturais, o que dificulta a categorização e o enquadramento de países nesses círculos, é essencial que se reconheça a sua importância como um marco na discussão do inglês como uma língua cada vez mais global e menos territorializada.

<sup>6</sup> Seguindo as ideias de Juud, Tan e Walberg (2001), opto pela nomenclatura “língua adicional” por acreditar que uma língua não é propriedade exclusiva de quem a fala como primeira língua e, portanto, não representa uma língua exótica e distante daqueles que a aprendem. Aprender uma língua adicional significa adicionar uma nova língua ao repertório linguístico do falante, sem que haja algum juízo de valor ou hierarquização das línguas disponíveis nesse repertório.

MONTEIRO, Mariana Nunes. Investigando Ideologias Linguísticas sobre o “Falante Nativo” em um livro didático local de Inglês: Uma análise de base documental. *Revista Intercâmbio*, v.XLIX: 41-64, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

consequente, muitos aprendizes de inglês como língua adicional acabam por construir suas identidades sociais e culturais a partir dessas ideologias linguísticas que os posicionam sempre como meros usuários passivos que devem reproduzir performances linguísticas e culturais dos chamados falantes nativos, o que faz com que os primeiros estejam sempre aquém dos padrões estabelecidos.

Como aponta Pennycook (1994), o conceito de falante nativo envolve três ideologias linguísticas. A primeira ideologia se relaciona com a crença de que há uma correspondência direta entre possuir a cidadania de um Estado-nação e ser um falante nativo do mesmo Estado-nação. A segunda ideologia, por sua vez, é a noção de que língua(gem) é um sistema fixo e homogêneo com uma comunidade de fala homogênea, o que permite uma clara distinção entre falantes nativos e não nativos. A última ideologia destacada pelo estudioso constrói a ideia de que ser um falante nativo automaticamente faz com que o falante detenha uma competência linguístico-discursiva elevada em todos os domínios da língua (p. 175-176).

Partindo do princípio de que as aulas de línguas oferecem uma oportunidade única para que alunos e professores articulem suas ansiedades sobre as complexidades da formação identitária (KUMARAVADIVELU, 2012) e representam um espaço privilegiado para a discussão sobre questões variadas, pois tratam do ensino de linguagem através do seu próprio uso (TILIO, 2015: 58), é de suma relevância que professores visem a desconstruir ideologias linguísticas comumente associadas ao construto do falante nativo, apresentadas no parágrafo anterior, e entendam a forma com que os alunos aprendem, modificam e redefinem a língua em uma série de performances multilíngues sociais e culturais como discursos contra hegemônicos ao inglês padrão (CLEMENTE; HIGGINS, 2008, p. 9).

Dessa forma, se o ensino de inglês como língua adicional quiser realmente ser sensível às exigências locais históricas, políticas, culturais e educacionais, é preciso que se repense a operação epistêmica que continua a institucionalizar a colonialidade da educação da língua inglesa (KUMARAVADIVELU, 2012). Tendo consciência de que o professor de línguas pode contribuir para a desconstrução de discursos únicos, globais, colaborando para a reconstrução das práticas sociais (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007), é primordial que professores de inglês encorajem os educandos a se apropriar da língua estudada e a valorizar os usos que fazem da mesma, desenvolvendo sua autoestima e confiança, e repensando o seu lugar de desprestígio na dicotomia essencialista falante nativo e não nativo. Para tanto, Kumaravadivelu (2012) sugere que se promova uma

MONTEIRO, Mariana Nunes. Investigando Ideologias Linguísticas sobre o “Falante Nativo” em um livro didático local de Inglês: Uma análise de base documental. *Revista Intercâmbio*, v.XLIX: 41-64, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

quebra epistêmica da dependência dos sistemas de conhecimento dos países do Círculo Interno de Kachru, inclusive nos materiais didáticos voltados para o ensino do inglês como língua adicional, como discute a seção a seguir.

### **3. Livros didáticos (locais) para o ensino de Inglês e o PNLD**

Ainda fazendo uso das palavras de Kumaravadivelu (2012), faz-se importante observar que editoras internacionais de destaque, sentindo-se ameaçadas pelos processos da globalização, começaram a produzir livros didáticos glocais: livros globais com alguns aspectos locais. No caso do Brasil, cabe ressaltar que essas produções glocais foram impulsionadas também pelo lucro proporcionado pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Mais detalhadamente, livros globais de inglês são aqueles produzidos por países pertencentes ao Círculo Interno de Kachru, desenvolvidos para serem usados em qualquer parte do mundo, enquanto os livros didáticos locais são os pensados para um país ou região específicos, sensíveis à experiência educacional dos educandos e ao currículo nacional (LÓPEZ-BARRIOS; DEBAT, 2014, p. 2). É essencial ressaltar, no entanto, que, de acordo com Kumaravadivelu, os chamados livros didáticos glocais continuam sendo controlados pelos ideais dos países do Círculo Interno, não só no que concerne aspectos linguístico-discursivos, mas acabam por perpetuar também seus valores, crenças e atitudes.

Pensando o contexto brasileiro, em específico, “o livro didático está presente na maior parte das situações de ensino e aprendizagem, dado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), política linguística<sup>7</sup> governamental que distribui gratuitamente livros didáticos para as escolas públicas” (TILIO, 2016: 216). O PNLD é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), cujos objetivos básicos são: aquisição e distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para alunos das escolas públicas (BATISTA, 2003). O programa envolve uma sistemática avaliação das obras inscritas, o que vem, ao longo dos anos, fazendo com que a qualidade dos livros distribuídos nas escolas aumente consideravelmente.

Diferentemente dos livros globais e glocais, aludidos no primeiro parágrafo desta seção, os livros que fazem parte do PNLD são livros locais, ou seja, pensados especificamente para o contexto das escolas públicas

---

<sup>7</sup> A política linguística tem como objetivo intervir em fatos linguísticos e se esmera no sentido de mudar os rumos de uma determinada situação linguística (RAJAGOPALAN, 2013).

MONTEIRO, Mariana Nunes. Investigando Ideologias Linguísticas sobre o “Falante Nativo” em um livro didático local de Inglês: Uma análise de base documental. *Revista Intercâmbio*, v.XLIX: 41-64, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

brasileiras. Interessa-me investigar, então, em que medida um livro local (des)constrói o modelo do falante nativo de inglês, visto que ele ser pensado para o contexto brasileiro não garante uma quebra epistêmica em relação aos países do Círculo Interno.

Portanto, sem negar a importância do docente na promoção desse letramento crítico acerca da figura dos falantes nativos e não nativos de inglês, muitas vezes apesar do livro didático adotado, estudos sobre materiais didáticos se fazem extremamente relevantes na medida em que se reconhece a sua força social e discursiva na construção das realidades e identidades sociais (TÍLIO, 2006). Dessa forma, materiais didáticos podem ser entendidos como documentos de identidade (SILVA, 1999 [2017]), já que os conhecimentos que buscam construir com os alunos estão “inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 1999 [2017], p. 15). Isso quer dizer que, por implicar um processo de seleção do que irá ou não os constituir, os materiais didáticos são moldados de acordo com o tipo de conhecimento que almejam construir com os alunos e, conseqüentemente, de acordo com o tipo de aluno que desejam “obter” após a aplicação da unidade.

#### **4. Metodologia**

A presente pesquisa coaduna ideais da Linguística Aplicada (LA) contemporânea, dentro de uma perspectiva ideológica (RAMPTON, 2006), transgressiva (PENNYCOOK, 2006) e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) visando a colaborar, mesmo que indiretamente, para a construção de uma agenda antihegemônica e sociopolítica em um mundo globalizado. Isso pode ser dito, pois esta pesquisa questiona a posição deslegitimada dos falantes não nativos de inglês.

Ao seguir um paradigma de pesquisa qualitativo interpretativista, me situo e me imbrico nos significados produzidos por este estudo, entendendo que, na pesquisa interpretativista, ideologia é considerada intrínseca ao ato de pesquisa, pois se a produção de conhecimento nas ciências sociais e humanas representa uma maneira de construir a vida social enquanto tenta entendê-la, a produção de conhecimento é, portanto, uma construção social, uma maneira de estar no mundo (MOITA LOPES, 2012, p. 1).

Sendo esta uma pesquisa voltada para a análise de livro didático e não para o seu uso em sala de aula, ela pode ser caracterizada como uma pesquisa de base documental (KRIPKA, SCHELLER, 2015), já que o livro didático estudado pode ser considerado um documento pedagógico,

MONTEIRO, Mariana Nunes. Investigando Ideologias Linguísticas sobre o “Falante Nativo” em um livro didático local de Inglês: Uma análise de base documental. *Revista Intercâmbio*, v.XLIX: 41-64, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

inserido em um contexto sócio-histórico, na medida em que se volta para processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, nenhuma das metodologias sugeridas para o desenvolvimento de uma análise documental (análise de conteúdo ou análise de discurso) serão exploradas nesta pesquisa, o que justifica o uso da nomenclatura “de base documental” e não da denominação “pesquisa documental” propriamente dita.

O livro *It fits 8*, documento pedagógico aqui analisado, é uma obra coletiva destinada ao 8º ano do Ensino Fundamental II, desenvolvida e produzida pela editora SM, que passou a ser adotada na escola federal onde trabalhei a partir do ano de 2017 e, seguindo as regras do PNLD, continuará sendo usado até o presente ano (2020). No manual do professor, encontra-se a concepção de língua(gem) adotada pela obra, definida como “algo vivo e dinâmico e não como um repertório de palavras autoexplicativas, como se fossem rótulos e como se pudessem conter sentido único” (SM, 2015, p. 152). O manual do professor apresenta também os seguintes aspectos que orientam o livro: “(...) interação, colaboração, parceria e descentralização, em oposição à figura do professor visto como detentor de todos os conhecimentos” (SM, 2015, p. 153). Além disso, argumenta-se que a obra em questão se preocupa não só com o desenvolvimento linguístico do aluno, mas também busca promover uma “abordagem intercultural”, objetivando oportunizar a análise de:

produtos culturais, imagens, valores e comportamentos que são compartilhados em sua própria cultura para, então, começar a fazer o mesmo em relação a outras culturas. O objetivo não é enaltecer uma cultura em detrimento da outra, mas mostrar que o “diferente” é às “igual” em muitos aspectos, ou que o “igual” pode ser visto como “diferente” também (SM, 2015, p. 149).

Para analisar o livro didático escolhido, optei por me ater às quatro primeiras seções de leitura, pois analisar o livro como um todo não seria viável por restrição de espaço imposta por este artigo. A escolha pelas seções de leitura se justifica pelo fato de que elas trazem mais *input* passível de análise à luz dos pressupostos teórico-metodológicos descritos nesta pesquisa, possibilitando maiores chances de criar inteligibilidades sobre as minhas questões de pesquisa a contento.

O *It fits 8* se divide em oito unidades organizadas em torno de noções como “férias”, “pessoas famosas”, “divertimento”, entre outras. A seção destinada à leitura é sempre a primeira em todas as unidades, com exceção da unidade sete, intitulada *Special Days*, que se inicia com uma seção sobre vocabulário, chamada *Words, Words, Words*. Todas as seções

MONTEIRO, Mariana Nunes. Investigando Ideologias Linguísticas sobre o “Falante Nativo” em um livro didático local de Inglês: Uma análise de base documental. *Revista Intercâmbio*, v.XLIX: 41-64, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

de leitura são intituladas *Reading*, são compostas por duas ou três laudas, e se dividem em *Pre-reading*, *Exploring the text* e *Post-reading*.

O tamanho dos textos trabalhados varia bastante, mas não passam de uma lauda. Para analisá-las, optei por seguir a ordem das unidades, estabelecendo, primeiramente, um contato superficial com as seções, visando a tecer primeiras impressões sobre elas. Depois, me debrucei sobre as seções de leitura de forma mais minuciosa, analisando-as mais detalhadamente. Durante todo esse procedimento de análise, fiz anotações que me ajudaram a refletir sobre o livro didático estudado, tendo em mente os objetivos desta pesquisa e as categorias de análise escolhidas.

Por fim, cabe mencionar que selecionei três dos macrocritérios para análise de livros didáticos propostos por Tilio (2016) por acreditar que possam contribuir para a interpretação e análise do meu Corpus e, conseqüentemente, me ajudar a encontrar possíveis caminhos para criar inteligibilidades sobre os questionamentos levantados na introdução deste artigo. São eles: temas (temas abordados e sua relevância para o público-alvo), transculturalidade (tratamento das diferenças) e letramento crítico<sup>8</sup> (desenvolvimento da postura crítica do aprendiz). É importante ressaltar que optei por não criar uma categoria separada para o falante nativo, foco deste trabalho, pois acredito que esse conceito perpassará as discussões desenvolvidas a partir dos três macrocritérios selecionados. Dito de outra forma, defendo que os três macrocritérios servirão de caminho para que eu entenda as questões sobre o falante nativo que me são caras nesta pesquisa. A análise dos dados, discutida a seguir, seguirá a ordem das unidades da obra, contemplando os três critérios na discussão sobre cada uma delas.

## 5. Análise dos dados

### Unidade 1

A primeira unidade do livro *It Fits 8*, aborda o tema *Férias* e o texto explorado na seção de leitura é intitulado *Férias de verão*, cujo foco principal é a discussão sobre os ingredientes indispensáveis de umas boas férias. Nesse texto, sete crianças dão seus depoimentos sobre as

---

<sup>8</sup> Letramento crítico, neste artigo, está sendo pensado a partir do conceito de letramento crítico de origem australiana (MUSPRATT; LUKE; FREEBODY, 1997), não como uma abordagem ou uma metodologia de ensino, mas sim como uma coalisão de interesses educacionais comprometida com a mudança social, diversidade cultural, equidade econômica e emancipação política (LUKE; FREEBODY, 1997).

melhores férias de suas vidas. É importante ressaltar que a maioria das crianças do texto mencionam viagens passadas como suas melhores e mais divertidas férias, o que me leva a pensar no público-alvo desse livro. Como mencionado na seção sobre livros didáticos e PNLD, os livros didáticos inscritos e selecionados no programa são destinados a escolas públicas de todo Brasil. Dessa forma, penso que trazer o novo para os educandos é essencial como forma de expandir suas visões de mundo. No entanto, acredito que a maneira como a temática das férias foi explorada nessa seção de leitura pode acabar distanciando os alunos do texto estudado. Eles podem não se sentir representados pelo texto e não há sequer algum tipo de problematização em relação a isso ao longo da seção, o que pode naturalizar esses ingredientes de umas boas férias como sendo os únicos possíveis e que, portanto, se você não viaja, você não aproveita as férias. Esse enfoque em viagens se mantém durante toda a unidade. Assim sendo, embora o seu tema seja interessante para a faixa etária dos alunos do 8º ano, ele não é trabalhado adequadamente de maneira a engajar o aluno.

Quanto ao critério “transculturalidade”, é possível perceber, através das imagens que acompanham os depoimentos (cf. figura 1), que as crianças, que aparecem no texto, são possivelmente de diferentes grupos étnico-raciais, o que poderia propiciar uma rica discussão sobre etnia e raça sob uma perspectiva transcultural. Entretanto, isso não ocorre, fazendo com que as diferenças apareçam só “para inglês ver”.

Figura 1

**SUMMER VACATIONS** For Parents For Kids For Teens

Like a delicious recipe you cook in your kitchen, a great trip needs more than one ingredient. You need a great place, fun stuff to do, and fun people to share it with, according to about 300 kids who responded to our survey about summer vacations.

Ellie, 10, had a blast in Portugal — especially the night they were allowed to jump in the pool with their clothes on.

Hridaya, 11, saw the Taj Mahal on a visit to India.

Dean, 8, said the best part of his summer is the garden he and his grandmother plant every year.

Sarah, 12, remembers a parade in New Jersey. People in the parade threw candy to the kids. “Me and my sister got so much candy — enough to last us until Halloween!”

Tiannah, 11, said her best trip was to Vermont, the home of Ben & Jerry’s ice cream. In addition to the ice cream, she liked lying on a comfortable hammock and sleeping under the stars.

Diana, 11, liked it [Hawaii] so much she wants to move there. “I went to the beach, saw snakes, fish, and a sailfish in the ocean, ate great food, got sunburned, and rode in the new rented car we got.”

Lucie, 11, said her best vacation was when her family went to Tanzania in Africa. “I went not to have a safari adventure, but a family one. We went because all my family lives there except my mom, dad, my brother, me, and my sister. That was the best part because I could meet my distant family.”

Adapted from: <[http://kidshealth.org/kid/talk/kidssay/comments\\_summer.html](http://kidshealth.org/kid/talk/kidssay/comments_summer.html)>. Accessed on: March 6, 2015.

Texto da seção de leitura da unidade 1 do livro *It fits 8*

A única menção à nacionalidade se faz presente no exercício três da subseção *Exploring the text* (cf. figura 2). As alternativas *a* e *c* tocam o tema “nacionalidade” de maneira bastante superficial, não contemplando contextos situacionais e culturais, e não tratando das diferenças, como previsto pelo macrocritério “Transculturalidade”. A alternativa *a* evoca somente a menção dos nomes dos países onde as crianças mostradas no referido texto moram, enquanto a letra *c* enfoca os nomes das crianças. Embora ambas as alternativas pudessem ter gerado, na subseção *Post-reading*, uma discussão relevante sobre culturas, essa discussão não se realiza. A alternativa *c* poderia servir como ponto de partida para uma rica discussão sobre a origem dos nomes em culturas diferentes, assim como sobre os usos de sobrenomes, mostrando, por exemplo, que em algumas culturas as pessoas recebem os nomes do pai e da mãe, enquanto em outras somente o nome do pai, o que reflete e refrata as culturas às quais pertencem.

Além disso, não se valorizou também a oportunidade de chamar a atenção dos alunos para o fato de que crianças, possivelmente de diferentes nacionalidades, estão usando a língua inglesa para se comunicar. Essa não discussão e problematização sobre o uso da língua inglesa por falantes cuja língua materna não é o inglês acaba fazendo com que a figura do suposto falante nativo continue em voga. Em outras palavras, não é suficiente trazer referências para o livro e não as explorar devidamente. Essa atitude pode acabar reforçando estereótipos ao invés de questioná-los.

Figura 2

**3. Read the text again and write T (True), F (False) or ? (I don't know).**

- a)  O texto não menciona o país em que moram as 300 crianças que responderam à pesquisa.
- b)  O texto informa a data em que essa pesquisa foi realizada.
- c)  Há nomes próprios tipicamente brasileiros entre as pessoas mencionadas no texto.
- d)  É possível saber o sexo de Hridaya, apesar de seu nome não ser tipicamente brasileiro.
- e)  Talvez haja relatos de viagens ao Brasil entre as crianças que responderam à pesquisa e não foram incluídas nesse texto.

Exercício três da subseção *Exploring the text* da seção de leitura da unidade 1 do livro *It fits 8*

Com base nos apontamentos dos três primeiros parágrafos desta seção, nota-se que não há nenhuma preocupação com o desenvolvimento do letramento crítico do alunado, pois a leitura do texto se volta somente para o texto em si, com atividades que exigem nada mais do que a localização de informações no texto (cf. figuras 2 e 3). Perde-se a oportunidade, por exemplo, de estimular a reflexão crítica dos alunos sobre diversidade cultural no que tange diferentes maneiras de se aproveitar as férias, que poderia se expandir para uma valiosa discussão sobre etnia e raça, a partir das imagens das crianças e de seus nomes, assim como sobre diversidade linguística, o que encorajaria os alunos a valorizar e legitimar outros ingleses e não só os dos ditos falantes nativos.

Figura 3

2. Read the text on the previous page more carefully and answer the questions. Indicate in the text where the answers are.
- a) Quem normalmente tem a companhia da avó durante as férias? \_\_\_\_\_
  - b) O que eles costumam fazer? \_\_\_\_\_
  - c) Quem pulou na piscina de roupa e tudo? \_\_\_\_\_
  - d) Em que país essa pessoa estava? \_\_\_\_\_
  - e) Quem encontrou membros da família que moram em outro país? \_\_\_\_\_
  - f) Em que país os membros da família dessa pessoa moram? \_\_\_\_\_
  - g) Quem se deitou em uma rede e dormiu sob as estrelas? \_\_\_\_\_
  - h) Para onde essa pessoa viajou? \_\_\_\_\_
  - i) Quem ganhou uma grande quantidade de balas? \_\_\_\_\_

Exercício dois da subseção *Exploring the text* da seção de leitura da unidade 1 do livro *It fits 8*

## Unidade 2

A unidade 2 do livro estudado se volta para o tema *Diversão*, explorando a história da TV na seção de leitura. O texto trabalhado é uma linha do tempo englobando os principais momentos dessa história. Embora considere o tema escolhido interessante, acredito que a maneira como ele é apresentado aos alunos dificulta o seu engajamento. O texto traz informações, por exemplo, sobre aparelhos de vídeo cassete, objetos que não pertencem à geração dos alunos alvo. É interessante expor o

educando ao novo, como já defendi anteriormente, mas faz-se necessário transpor algumas barreiras entre o novo e o já conhecido para que o engajamento e, conseqüentemente, a aprendizagem possam ter sucesso. Uma possibilidade seria, então, na seção de pré-leitura, fazer uma ponte entre objetos de tecnologia com os quais os alunos estão bem familiarizados com aqueles que eles desconhecem. O que ocorre, todavia, é a menção ao aparelho de vídeo cassete como se esse já fizesse parte do repertório do aluno (cf. figura 4).

Figura 4

## > Pre-reading

1. These pictures show some facts about the history of television. In what order do you think these events happened?



Year: \_\_\_\_\_  
DVDs become popular.



Year: \_\_\_\_\_  
Black and white TV.



Year: \_\_\_\_\_  
3D television set.



Year: \_\_\_\_\_  
VCR becomes popular.



Year: \_\_\_\_\_  
Remote control is invented.



Year: \_\_\_\_\_  
First color TV program.

Photos: DVD: Comstock Images/Jupiter Images/AFP; 3D TV: The Bridgeman Art Library/Keystone; 3D TV: Pathryahon/Shutterstock.com; Black and white TV: S. J. G. / Getty Images; Remote Control: Z. CMC/Digital; Color TV: Maximilian Stock Ltd./GSP/Lattstock

Atividade de pré-leitura da seção de leitura da unidade 2 do livro *It fits 8*

No que concerne o conceito de transculturalidade, o trabalho com as diferenças não é contemplado, o que acaba acarretando um entendimento de que o advento da televisão seguiu o mesmo caminho em todos os lugares do mundo. As atividades relacionadas ao texto, mais uma vez, trabalham o texto e, no máximo, o cotexto, não se preocupando com o contexto de produção e circulação do texto em questão, e muito menos com a possibilidade e necessidade de se explorar outros contextos, estimulando e desenvolvendo a capacidade crítica dos alunos. Assim sendo, o letramento crítico dos alunos não é incitado em nenhum

momento da seção, visto que essa enfoca somente a busca de informações gerais e específicas no texto (cf. figura 5).

Figura 5

**2. Check (✓) the sentences that are correct according to the text.**

- a)  Quando começaram a usar satélite em transmissão de TV, a televisão a cabo já tinha sido desenvolvida.
- b)  100% dos aparelhos de TV vendidos em 2005 já vinham com tela de plasma e LCD.
- c)  Antes mesmo do aparecimento do controle remoto, as pessoas já alugavam fitas de vídeo para assistir em casa.
- d)  Os aparelhos de TV em três dimensões apareceram menos de cinco anos após o lançamento do *Blu-Ray*.

**3. Answer these questions. Explain your answers.**

a) É possível saber ao certo em que ano o aparelho de videocassete se tornou popular?

\_\_\_\_\_

b) Que informação indica ao leitor em que país aconteceu a primeira transmissão em cores?

\_\_\_\_\_

c) O texto cita os nomes das pessoas e empresas envolvidas em todos os eventos relacionados à história da televisão?

\_\_\_\_\_

d) Qual informação do texto é uma clara referência a um país da Europa?

\_\_\_\_\_

e) O texto cita o nome de algum filme relacionado a um dos eventos listados?

\_\_\_\_\_

Atividades de leitura da subseção *Exploring the text* da seção de leitura da unidade 2 do livro *It fits 8*

Por fim, é válido ressaltar que, embora a tecnologia da televisão tenha se desenvolvido primeiro e mais rapidamente em países como os Estados Unidos e alguns da Europa, como mostra o texto (cf. figura 6), nada justifica o completo apagamento de países do sul. Mesmo que o texto não faça referência a países à margem, as atividades que o acompanham poderiam oportunizar a inclusão de tais países, talvez nas atividades de pós-leitura. No entanto, a subseção de pós-leitura se resume a tratar dos seguintes questionamentos: quais invenções mencionadas no texto foram mais importantes para a humanidade? Você

MONTEIRO, Mariana Nunes. Investigando Ideologias Linguísticas sobre o “Falante Nativo” em um livro didático local de Inglês: Uma análise de base documental. *Revista Intercâmbio*, v.XLIX: 41-64, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

acha que pode encontrar informações diferentes sobre esse tópico se buscar na internet? Você consegue prever que coisas novas relacionadas à televisão vão ser inventadas no futuro próximo?

Assim sendo, como esse movimento de inclusão de países não hegemônicos não acontece, a seção acaba por reforçar uma visão estadunidense e eurocêntrica do mundo, o que corrobora a ideia de que falantes de inglês advindos desses lugares do mundo são mais legítimos do que os demais. É relevante ressaltar, contudo, que essa discussão sobre a dicotomia falantes nativos e não nativos não é contemplada explicitamente nessa seção de leitura, mas o fato de ela tratar unicamente de países hegemônicos, colabora para que os educandos enxerguem o mundo a partir desses países, podendo vir a internalizar a ideia de que tudo o que vem de outros lugares, inclusive os falantes de inglês, não são importantes ou legítimos.

Figura 6

The image shows a page from a textbook. On the left, there is a section titled "Exploring the text" with a sub-instruction: "1. Read this timeline and find the lines that correspond to the six pictures above. Write the year accordingly." Below this is a vertical timeline titled "A timeline of television history" with a TV icon. The timeline lists events from 1900 to 2010. On the right, there is a dictionary entry for "broadcasting" with its definition and pronunciation. At the bottom of the page, there are two source URLs for the timeline information.

**Dictionary**

**broadcasting** verb UK /ˈbrɔːdkaːst/ US /ˈbrɔːdˌkæst/

**Definition:** to send out a programme on television or radio.

Available at: <<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/broadcast?q=broadcasting>>. Accessed on: March 16, 2015.

**Exploring the text**

1. Read this timeline and find the lines that correspond to the six pictures above. Write the year accordingly.

**A timeline of television history**

- 1900 The word *television* was used for the first time in Paris.
- 1930s Black and white broadcasting experiments were conducted by RCA.
- 1948 Cable television systems were introduced in Pennsylvania and Oregon.
- 1951 The first color TV program was broadcast by CBS (USA).
- 1956 The first practical remote control for television was invented by Robert Adler.
- 1962 The first satellite (Telstar) used to carry TV broadcasts was launched by AT&T.
- 1980s Video cassette recorder (VCR) became very popular.
- 2000s DVDs became the major player in home entertainment.
- 2005 Almost all televisions sold were now flat LCD and plasma screens.
- 2006 Blu-Ray DVDs were released in the middle of the year.
- 2009 TV sets with Internet Widgets built in were developed by three important multinational companies.
- 2010 3D television sets arrived.

Adapted from: <[http://inventors.about.com/od/tstartinventions/a/Television\\_Time.htm](http://inventors.about.com/od/tstartinventions/a/Television_Time.htm)>; <<http://www.high-techproductions.com/historyoftelevision.htm>>. Accessed on: March 16, 2015.

Texto da seção de leitura da unidade 2 do livro *It fits 8*

### Unidade 3

A terceira unidade tem como tema *Pessoas famosas*. A seção de leitura traz duas pequenas biografias sobre duas celebridades: Justin

Bieber, canadense, e Shirley Temple, estadunidense, buscando trabalhar com o conhecido e com o novo, respectivamente. Contudo, cabe destacar que, embora seja relevante trabalhar o gênero biografia, o livro opta por explorar a vida de duas celebridades de países do norte<sup>9</sup>, o que acaba por equiparar aulas de inglês a ensinamentos sobre culturas hegemônicas, nesse caso, estadunidense e canadense. Nesse cenário, o macrocritério transculturalidade é claramente não trabalhado, prejudicando também a construção do entendimento do alunado acerca dos ingleses globais. Em outras palavras, mais uma vez, não há uma discussão explícita sobre falantes nativos e não nativos, mas na medida em que a unidade se centra em duas figuras públicas de países de língua inglesa hegemônicos, os alunos acabam tendendo a associar o inglês a esses países, desconsiderando a legitimidade de outros ingleses, inclusive a de suas próprias performances linguísticas.

Sobre o trabalho com o letramento crítico, novamente, as atividades de pré (cf. figura 7) e leitura (cf. figura 8) se voltam basicamente para a localização de informações nos textos, explorando o gênero de maneira bem superficial e não incentivando o engajamento social do aluno de maneira protagonista.

Figura 7

## > Pre-reading

1. Use some of these sentences and words to answer the questions about the texts on this and on the next page.

**Preface.** Shirley Temple. On a specific website. Biography.  
On March 1st, 1994. Not mentioned. In a chat room. Justin Bieber.  
In a tabloid. Email message. In 1928.

- a) Which word best describes this type of text? \_\_\_\_\_
- b) Where were these texts posted? \_\_\_\_\_
- c) When were these texts published? \_\_\_\_\_
- d) Who produced these texts? \_\_\_\_\_

Atividades de pré-leitura da seção de leitura da unidade 2 do livro *It fits 8*

<sup>9</sup> Não utilizo o vocábulo “norte” com o sentido geográfico do termo, mas sim me referindo aqueles países hegemônicos, que acabam ditando regras econômicas, sociais, etc.

Figura 8

## > Exploring the text

1. Read these statements and write **T** (True) or **F** (False).

- a)  É possível prever que um dos artistas nasceu há mais tempo que o outro apenas observando o tipo de foto.
- b)  Um dos textos não apresenta palavras relacionadas ao mundo digital.
- c)  Os dois textos trazem muitos exemplos de verbos de ação no passado.
- d)  Os dois textos mencionam títulos de trabalhos dos artistas, mas um deles não informa o ano de lançamento do trabalho.
- e)  Só um dos textos conta um pouco da relação do artista com um membro da família.

Exercício um da subseção *Exploring the text* da seção de leitura da unidade 3 do livro *It fits 8*

As perguntas da pós-leitura, por sua vez, tentam extrapolar a temática do texto um pouco mais a fundo, mas acabam fazendo de maneira bastante superficial, com perguntas como: “Por que algumas pessoas são famosas quando são jovens e depois perdem a popularidade quando crescem?”; “Você acha que o Justin Bieber teria se tornado popular sem a Internet?”. As discussões que poderiam advir dessas perguntas são até bastante interessantes, mas poderiam ser melhor exploradas, discutindo, por exemplo, o poder da internet na construção e na destruição das carreiras de celebridades.

### Unidade 4

Essa unidade trabalha com o tema *Pessoas que fazem a diferença*, tema que julgo ser extremamente relevante para o público-alvo. A pré-leitura apresenta quatro meninas de 12 anos que falam sobre a importância do trabalho voluntário. Elas parecem ser de nacionalidades distintas, o que é possível inferir com base nas fotos que acompanham os depoimentos e nos nomes delas (cf. figura 9). Entretanto, em nenhum momento da seção se chama a atenção dos alunos para essas diferenças, o que mostra não haver preocupação com um trabalho transcultural.

Figura 9:

## > Pre-reading

1. Read what four young people say about doing volunteer work. Then tell a classmate how much you agree with them.

**Michele, 12**, says: “It teaches humbleness, something I could use. Also, it teaches you how many people need help around the world. You want to help more and more people. It gets kind of addicting.”



LindaYolanda/Stock/Getty Images



Carlos Celiano/Shutterstock.com/IDBR

**Samantha, 12**, writes: “If people didn’t get involved, when they grew up they would not be good at working with people.”

**Kyra, 10**, thinks “it’s important for young people to help out because it shows they care for their community.”



Blend Images/Shutterstock.com/IDBR



Paul Hakimata Photography/Shutterstock.com/IDBR

**Jasmine, 12**, told us that volunteering is a good thing because “it helps you get moving instead of sitting around the house all day!”

Available at: <[http://pbskids.org/itsmylife/emotions/volunteering/print\\_article1.html](http://pbskids.org/itsmylife/emotions/volunteering/print_article1.html)>. Accessed on: March 17, 2015.

Texto da subseção de pré-leitura da seção de leitura da unidade 4 do livro *It fits 8*

Quanto ao letramento crítico, na subseção de pós-leitura, percebe-se um movimento em direção ao engajamento social dos alunos, tentando expandir os conhecimentos construídos em sala de aula para uma real ação no mundo. Nessa subseção, sugere-se a realização de um projeto interdisciplinar de trabalho voluntário na comunidade dos educandos. Antes dessa sugestão, a subseção esmiunça o conceito de trabalho interdisciplinar a partir da seguinte definição: “Trabalho interdisciplinar é um tipo de trabalho que envolve pessoas de diferentes áreas. Isso significa que pessoas com diferentes habilidades trabalham juntas em um

mesmo projeto.” Depois de apresentar essa definição, o enunciado pede que os alunos encontrem no texto principal da seção quatro habilidades que consideram interessantes como, por exemplo, as habilidades culinária e de oratória, para, então, apresentar a proposta central dessa subseção. Sugere-se que os alunos pensem em um tipo de trabalho voluntário que seria útil para a sua comunidade e que reflitam sobre como pessoas com as habilidades selecionadas por eles anteriormente poderiam se engajar nessa mesma causa.

Por fim, cabe salientar que, pensando mais diretamente sobre as questões trazidas por este estudo, percebe-se que, mais uma vez, não se oportuniza a construção de conhecimento dos alunos sobre a diversidade cultural e linguística dos falantes de inglês. Tal trabalho poderia ser realizado, por exemplo, na subseção de pré-leitura, chamando a atenção dos alunos para as meninas, possivelmente de nacionalidades diferentes, que se comunicam através do inglês. Seria bem interessante também se as falas das meninas, escritas no livro, viessem acompanhadas por faixas de áudio, nas quais as marcas de localidade de cada uma das meninas se manifestariam em suas performances linguísticas. Dessa forma, seria possível iniciar uma discussão sobre o inglês sendo falado tanto por falantes nativos quanto não nativos em uma mesma interação social, com os mesmos objetivos e eficácia.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo se propôs a analisar a maneira como um livro didático local, partícipe do PNLD, representa o suposto falante nativo de inglês e, conseqüentemente, como esse mesmo livro posiciona o aprendiz brasileiro em relação a essa língua. Após a análise dos dados, percebeu-se uma despreocupação com um trabalho transcultural, no qual as diferenças tanto culturais quanto linguísticas pudessem ser trabalhadas de maneira contundente. Nas poucas vezes em que aparecem pessoas que aparentam ser de nacionalidades diferentes, o livro não encoraja os alunos a se engajar com essas diferenças, o que evidencia a ausência de um trabalho voltado para o desenvolvimento do letramento crítico do alunado.

Mais especificamente, sobre as questões apresentadas na introdução deste artigo e retomadas aqui nas Considerações finais, é possível concluir que o modelo do chamado falante nativo acaba sendo, de certa forma, reforçado, uma vez que não há nenhuma discussão sobre os construtos falantes nativos e não nativos, e não se aproveitam as oportunidades de se discutir diferenças culturais e linguísticas. Algumas

MONTEIRO, Mariana Nunes. Investigando Ideologias Linguísticas sobre o “Falante Nativo” em um livro didático local de Inglês: Uma análise de base documental. *Revista Intercâmbio*, v.XLIX: 41-64, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

seções de leitura, inclusive, como é o caso da unidade 3, parecem construir um mundo elitizado, a partir da escolha de celebridades de países hegemônicos, sem que haja alguma reflexão sobre essa representação.

Assim sendo, as seções de leitura do livro didático *It Fits 8* acabam potencializando a episteme do falante nativo de inglês como o objetivo a ser alcançado pelos aprendizes brasileiros, que, em nenhum momento, são estimulados a pensar sobre o seu papel como usuário ativo e transformador da língua inglesa. Eles até são expostos a pessoas não nativas fazendo uso do inglês, mas isso não é discutido, o que, possivelmente, acaba não surtindo efeito na desconstrução dos ideais do falante nativo. Ou seja, o livro didático em questão, mesmo sendo um livro didático local, pensado especialmente para o contexto das escolas públicas brasileiras, continua operando na perspectiva dos países do Círculo Interno, não empoderando o aluno brasileiro em relação às suas próprias produções linguísticas (em língua inglesa) e culturais.

### **Referências bibliográficas**

BATISTA, A. A. G. (2003). A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.), *Livro didático, língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, p. 25-67.

CLEMENTE, A; HIGGINS, M. J. (2008) *Performing English With A Postcolonial Accent: Ethnographic Narratives From Mexico*. The Tufnell Press. 240 pages.

COUTO, A. L. (2015). *It fits 8: Ensino fundamental*. 2 ed. São Paulo: Edições SM.

FABRÍCIO, B. (2006). Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 45-65.

FARACO, C. A. (2009). *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial.

FIORIN, J. L. (2013). Prefácio. In: MOITA LOPES, L.P., *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola.

MONTEIRO, Mariana Nunes. Investigando Ideologias Linguísticas sobre o “Falante Nativo” em um livro didático local de Inglês: Uma análise de base documental. *Revista Intercâmbio*, v.XLIX: 41-64, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. (2007). Ensino de língua estrangeira e sociedade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, p. 51-68.

JORDÃO, C. M. (2004). A língua inglesa como commodity: direito ou obrigação de todos? In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S.R. A.(orgs.), *Conhecimento Local e Conhecimento Universal: a Aula e os Campos do Conhecimento*. XII ENDIPE, Vol. 3, Curitiba: Universitária Champagnat.

JUDD, E.L.; TAN, L.; WALBERG, H.J (2001). *Teaching Additional Languages*. Bellegarde: Sadag.

KRIPKA, R. M. L. SCHELLER, M (2015). Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *Investigação qualitativa em educação*, v. 2, p. 243-247.

KROSKRITY, P. V. (2004). Language Ideologies. In: DURANTI, A. (Org.). *A companion to linguistic anthropology*. United Kingdom: Blackwell Publishing, p. 496-517.

KUMARAVADIVELU, B. (2012). Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In L. ALSAGOFF; W. A. RENANDYA; G. HU; S. L. MCKAY (Eds.), *Teaching English as an international language: Principles and practices* (pp. 9-27). New York: Routledge.

LÓPEZ-BARRIOS, M.; DEBAT, E. V (2014). Global vs. local: does it matter? In: GARTON, S.; GRAVES, K. (Eds.) *International Perspectives on English Language Teaching*. London: Palgrave Macmillan.

LUKE, A.; FREEBODY, P. (1997). Critical literacy and the question of normativity: an introduction. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. St Leonards: Allen & Unwin, p. 1 – 18.

MIOTELO, V. (2008). “Ideologia”. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, p. 167-176.

MOITA LOPES, L. P (2013). Ideologia linguística: como construir discursivamente o Português no século XXI. In: MOITA LOPES, L.P. O

MONTEIRO, Mariana Nunes. Investigando Ideologias Linguísticas sobre o “Falante Nativo” em um livro didático local de Inglês: Uma análise de base documental. *Revista Intercâmbio*, v.XLIX: 41-64, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

*português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, p. 18-52.

\_\_\_\_\_ (2012). Ideology in research methodology. In: CHAPELLE, C. A. (Org.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Nova York: Wiley Blackwell, v. p. 223-224.

\_\_\_\_\_ (2006). Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p.85-107

MUSPRATT, S; LUKE, A.; FREEBODY, P (1997). (Eds.) *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. Nova York: Hampton Press.

PENNYCOOK, A. (2006). Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 67-83.

\_\_\_\_\_ (1994). *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman.

RAMOSE, B. M. (2009). Globalização e Ubuntu. In: Santos, B.S.; Meneses, M.P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina. AS, p. 135-176.

RAMPTON, B. (2006). Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (org.), *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 109-128.

TADEU DA SILVA, T. (2017). *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

TILIO, R. (2016). O livro didático no ensino de línguas: caracterização do objeto, função e critérios de escolha. In: BARROS, A. L. E. C.; TENO, N. A. C.; ARAUJO, S. D. (Orgs.) *Manifestações: ensaios críticos de língua e literatura*. Curitiba: Appris, p. 215-237.

\_\_\_\_\_ (2015). Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: HILSDORF ROCHA, C.; FRANCO MACIAL, R. [orgs.]. *Língua estrangeira e*

MONTEIRO, Mariana Nunes. Investigando Ideologias Linguísticas sobre o “Falante Nativo” em um livro didático local de Inglês: Uma análise de base documental. *Revista Intercâmbio*, v.XLIX: 41-64, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

*formação cidadã: entre discursos e práticas*. São Paulo: Pontes Editores, p. 51-68.

\_\_\_\_\_ (2006). *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VOLÓCHINOV, V. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WOOLARD, K. A. (1998). "Introduction: language ideology as a field of inquiry". In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRIT, P. V. (Orgs.) *Language ideologies: practice and theory*. Oxford: Oxford University Press, p. 3-47.

Recebido em: 11/05/2021

Aprovado em: 07/10/2021