



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA SERRA TALHADA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

GABRIEL SILVA E SOUSA

**ANÁLISE SOBRE *WORLD ENGLISHES* E HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA
NO LIVRO DIDÁTICO *CIRCLES 3***

SERRA TALHADA-PE

2019

GABRIEL SILVA E SOUSA

**ANÁLISE SOBRE *WORLD ENGLISHES* E HETEROGENEIDADE
LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO *CIRCLES 3***

Monografia apresentada ao Curso de Graduação como Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Licenciatura Plena em Letras, da Unidade Acadêmica de Serra Talhada, Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Professora orientadora: Bruna Lopes Fernandes Dugnani

SERRA TALHADA-PE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca da UAST, Serra Talhada - PE, Brasil.

S725a Sousa, Gabriel Silva e
Análise sobre world englishes e heterogeneidade linguística no livro
didático circles 3 / Gabriel Silva e Sousa. – Serra Talhada, 2019.
89 f. : il.

Orientadora: Bruna Lopes Fernandes Dugnani
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em
Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Unidade
Acadêmica de Serra Talhada, 2019.
Inclui referências e anexos.

1. Língua inglesa (Ensino médio). 2. Livros didáticos. 3. Métodos
Didático-Pedagógicos. I. Dugnani, Bruna Lopes Fernandes, orient. II.
Título.

CDD 400

GABRIEL SILVA E SOUSA

ANÁLISE SOBRE *WORLD ENGLISHES* E HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA
NO LIVRO DIDÁTICO *CIRCLES 3*

Monografia apresentada como
Trabalho de Conclusão de Curso, do
curso de Licenciatura Plena em
Letras, da Unidade Acadêmica de
Serra Talhada, Universidade Federal
Rural de Pernambuco.

Aprovada em ____ de _____ de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Bruna Lopes Fernandes Dugnani

Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada

1º examinador/orientador

Prof. Dra. Larissa de Pinho Cavalcanti

Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada

2º examinador

Prof. Me. João Paulo de Souza Araújo

Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada
examinador

3º examinador

Dedico este trabalho primeiramente a Jesus, por ser meu exemplo e minha força, dedico também a minha família e amigos pelo apoio em uma época de resistência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a pessoa de Jesus, por ter me guiado e me sustentado nos momentos difíceis, tristes e alegres. Pelo seu apoio e paciência que me fizeram chegar até aqui, pois sem sua ajuda esta caminhada não seria possível.

A minha família, meus irmãos e meus pais pelo incentivo a seguir esta jornada, pela educação, sustento, paciência e cuidado que me impulsionaram até aqui, em especial a minha mãe, pelo investimento em meus sonhos através da sua fé e do seu apoio.

Aos meus professores que me ajudaram a iniciar a construção da minha identidade como docente e me apoiaram na minha jornada acadêmica. Em especial a minha orientadora Bruna Lopes Fernandes Dugnani, que me concedeu sua orientação com paciência e incentivo me acompanhou no processo de estudo e escrita deste trabalho, estando a disposição para tirar as dúvidas e motivar nos momentos de ansiedade e medo. Agradeço a todos pelos ensinamentos e pelo conhecimento que me proporcionaram alcançar.

Aos meus amigos por estarem comigo nos momentos de superação, pelas palavras amigas que me incentivaram a não desistir da caminhada, em especial aos meus amigos da universidade, Andréa, Verônica e Matheus, bem como ao grupo de intercessão que estiveram comigo em orações, sustentando meus passos.

Por fim, agradeço a todos que diretamente ou indiretamente contribuíram com minha caminhada para alcançar os objetivos. Deixo meu sincero Obrigado.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central analisar e refletir se há materialização dos *World Englishes* e a heterogeneidade linguística nas atividades de *listening* do livro didático *Circles 3*, avaliado e aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2016) e utilizado como material didático nas escolas de referência em ensino médio da cidade de Salgueiro – PE. Analisamos também suas aproximações e distanciamentos com os conceitos presentes nas Orientações Curriculares Nacionais para o nível Médio - OCEM e as bases teóricas adotadas pela obra em si. Para tanto, recorreremos como base teórica, os trabalhos de Kachru (1985), Rajagopalan (2005) e Leffa (2016), que discutem o ensino e o lugar da língua inglesa no mundo. Consideramos também as próprias bases legais para o ensino médio, Brasil (2006) que tratam da importância do ensino de línguas envolvendo a consciência da heterogeneidade das manifestações linguísticas como um aspecto importante para a formação cidadã, visto que também era o documento vigente no período de avaliação e aprovação da obra. O *corpus* desta pesquisa foi adotado a partir da experiência de um estágio obrigatório no ano de 2018, sendo a habilidade de *listening* da obra o objeto de nosso estudo, visto que o material adota em sua mídia física (CD-ROM) áudios de personalidades de diversas nacionalidades e contextos. Como metodologia, utilizamos descrição e análise das atividades voltadas para a habilidade de *listening*, pois ocorre um diálogo entre os áudios escolhidos pela coleção e as bases norteadoras do material. A partir desta pesquisa, verificamos que há materialização dos *World Englishes* nas atividades e de aspectos relacionados a heterogeneidade linguística, todavia as manifestações ocorrem apenas em três unidades e ainda não de maneira aprofundada, sendo que nas outras cinco se apresentam somente em termos de exposição nas faixas, sem reflexão prática a respeito da língua inglesa e suas variações. Desta forma, verificamos que há um distanciamento entre a proposta de focar os *World Englishes* como discussão e a sua materialização nos exercícios apresentados. Tendo em vista o processo de descrição e análise, mediante à realidade da língua inglesa em um contexto global e heterogêneo, ressaltamos a importância do diálogo entre o material didático e a formação cidadã voltada para a consciência crítica e reflexiva das diversas facetas contextuais, culturais e geográficas da língua.

Palavras-chave: World Englishes; Heterogeneidade linguística; Livro didático *Circles 3*; Formação cidadã no ensino de língua inglesa.

ABSTRACT

The main objectives of this research are to analyze and to reflect on the presence of World Englishes and linguistic heterogeneity in the textbook *Circles 3*, evaluated and approved by the Programa Nacional do livro Didático - PNLD (2016) and used at schools in the city of Salgueiro – Pernambuco state, Brazil. We also analyze its proximity and distance to the concepts found in the Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino médio - OCEM and the theoretical framework adopted in the textbook. In order to do that, the works of Kachru (1985), Rajagopalan (2005) and Leffa (2016) served as the bases for our analysis, for they discuss the teaching and role of the English language in the world. We also consider the legal bases for secondary education, Brazil (2006), which deal with the importance of language teaching concerned with raising awareness about the manifestations of linguistic heterogeneity as an important aspect of citizenship education, since the document was still valid at the moment of the evaluation and approval of the textbook analyzed in this study. The *corpus* of this work resulted from the experience in a school as part of our English teaching practicum, when the textbook itself was the center of our practices. As for the methodology, we used the description and analysis of the activities, focusing on the listening skills, for the audio files chosen corroborates with the theories that worked as guiding lines of the textbook. As results, we found the materialization of the World Englishes and aspects related to linguistic heterogeneity, however these manifestations occur only in three units and not in a reflexive way, in the other five they are present, but there is no practical reflection on the English language and its variations. We found that there is a distance between the proposal to focus on the Englishes of the world as a discussion and its materialization in the textbook exercises. In the process of description and analysis, through the reality of the English language in a global and heterogeneous context, we emphasize the importance of the dialogue between textbook and citizenship education geared to a critical and reflexive awareness of the various contextual, cultural and geographical facets of language.

Keywords: World Englishes; Language heterogeneity; Textbook *Circles 3*; Citizenship education in English language teaching.

Lista de Siglas

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

ESO – Estágio Supervisionado Obrigatório

ILA – Inglês como Língua Adicional

ILE – Inglês como Língua Estrangeira

LA – Língua Adicional

LE – Língua Estrangeira

PNLD – Plano de Desenvolvimento do Livro Didático

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. CAPÍTULO I As Orientações Curriculares Nacionais para E.M. e o ensino de língua inglesa no Brasil.....	13
1.1 Diferentes concepções de língua inglesa e suas implicações para o ensino.....	17
1.2 O Plano Nacional do livro Didático – PNLD.....	24
1.3 A proposta do livro didático <i>Circles 3</i> e sua avaliação.....	26
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	29
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO LIVRO <i>CIRCLES 3</i> E SUAS ATIVIDADES DE LISTENING.....	31
3.1 Analisando a unidade 1 - <i>Consumption and Consumerism – How much is Enough?</i>	33
3.2 Analisando a unidade 2 - <i>Technology is all Around</i>	35
3.3 Analisando a unidade 3 – <i>Heading Towards financial literacy</i>	38
3.4 Analisando a unidade 4 – <i>Street Art</i>	41
3.5 Analisando a unidade 5 – <i>Work and Youth: Challenges and Opportunities</i>	44
3.6 Analisando a unidade 6 – <i>Immigration: Push and Pull Factors</i>	50
3.7 Analisando a unidade extra – <i>World of Literature</i>	54
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	64
ANEXOS.....	66
Anexo 1: Transcrições das faixas presentes no CD-ROM do livro didático <i>Circles 3</i>	67
Anexo 2: Atividades de <i>Listening</i> da unidade 1 do livro didático <i>Circles 3</i>	72
Anexo 3: Atividades de <i>Listening</i> da unidade 2 do livro didático <i>Circles 3</i>	74
Anexo 4: Atividades de <i>Listening</i> da unidade 3 do livro didático <i>Circles 3</i>	76
Anexo 5: Atividades de <i>Listening</i> da unidade 4 do livro didático <i>Circles 3</i>	79

Anexo 6: Atividades de <i>Listening</i> da unidade 5 do livro didático <i>Circles</i>	
3.....	81
Anexo 7: Atividades de <i>Listening</i> da unidade 6 do livro didático <i>Circles</i>	
3.....	84
Anexo 8: Atividades de <i>Listening</i> da unidade extra do livro didático <i>Circles</i>	
3.....	86

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas adicionais se desenvolveu em torno de diferentes teorias que embasam, direcionam e analisam a prática dos educadores e a produção de materiais didáticos que auxiliam o estudo da língua dentro da sala de aula. No Brasil, temos as bases legais responsáveis por nortear todo este processo educacional, afim de proporcionar um maior aproveitamento do espaço escolar como formador de cidadãos capacitados a refletir sobre a língua e todos os seus aspectos sociais e culturais. Para que de fato, a proposta pedagógica das bases legais seja estabelecida no contexto educacional, a formação docente e a produção didática de materiais para o ensino devem estar em alinhamento com as orientações para ensino.

Sendo os materiais didáticos uma das ferramentas utilizadas na prática docente, é importante refletir como se dá a produção, estruturação e embasamento teórico/metodológico dos mesmos, tendo em vista a sua função de apresentar a língua para o aluno de maneira didática e prática, bem como auxiliar o profissional educador na facilitação da construção do conhecimento em sala. Cooperando, assim, para o desenvolvimento da cidadania, com características reflexivas, crítica e consciente do papel fundamental da língua, no processo identitário e social.

Este trabalho tem como objetivo refletir e analisar como o livro didático *Circles 3* de língua inglesa do 3º ano do ensino médio, utilizado nas escolas de referência em ensino do Brasil desde o ano de 2016, materializa suas propostas de trabalho e reflexão sobre a heterogeneidade linguística e os *World Englishes* em seus exercícios de *Listening*, considerado o propósito do ensino de língua inglesa presentes nas orientações curriculares nacionais para o ensino médio – OCEM, visto que este documento era a base legal vigente no período de aprovação da obra, bem como o seu diálogo com conceitos concernentes ao ensino de línguas presentes nas bases teóricas de sua produção, sendo que as concepções de ensino de língua inglesa e a reflexão sobre a posição do inglês no mundo atual, são temas presentes nas discussões das bases legais e dos princípios norteadores da coleção a ser analisada, que apresenta em sua mídia física (CD-ROM) falas de pessoas de diferentes contextos e nacionalidades.

Esta pesquisa apresenta também como alvo específico então: discutir conceitos relacionados a *heterogeneidade linguística* da língua inglesa e a sua manifestação no material, analisar a estruturação das atividades de *listening* do material, refletir sobre as concepções de linguagem e seu impacto para educação, bem como verificar a forma como

o conceito de *World Englishes* é abordado pela obra em termos de materialização e reflexão.

Para isso, adotamos o trabalho de teóricos que consideram a importância da discussão da realidade da língua inglesa no mundo e a consequência de suas concepções para o ensino, bem como a descentralização de proficiência linguística do tido como “falante nativo” nos países hegemônicos e seu impacto para a educação e a prática pedagógica. Dentre estes autores temos Kachru (1985), Rajagopalan (2005) e Leffa (2016) e a própria base legal vigente na época de avaliação e aprovação do livro didático, as orientações curriculares nacionais Brasil (2006), como citado nos parágrafos anteriores.

Tendo em vista estas discussões e reflexões, organizamos nossa pesquisa em três capítulos subdivididos em subtópicos. No primeiro capítulo, *As Orientações Curriculares Nacionais para E.M. e o ensino de língua inglesa no Brasil*, discutimos as bases legais para a educação a nível médio e sua proposta para o ensino de língua inglesa, como também conceitos concernentes ao ensino de línguas e a formação cidadã por meio do ensino de inglês. Discutimos também as teorias a respeito das concepções de língua inglesa e seu impacto para o ensino, bem como a que melhor se adapta as propostas pedagógicas das orientações nacionais para a educação. Ao final desse capítulo, detalhamos a avaliação do livro didático *Circles 3* feito pelo Programa Nacional do livro Didático – PNLD.

No segundo capítulo, *Caminhos Metodológicos*, apresentamos a metodologia utilizada na análise do material e das atividades em específicos, bem como o motivo da escolha da obra em função de seus princípios norteadores.

Prosseguindo, no terceiro capítulo, *A estrutura do livro didático Circles 3*, adentramos a descrição e análise do *corpus* da pesquisa, detalhando a sua estruturação e a sua mídia física (CD-ROM), bem como as faixas que o compõe. Compreendendo assim, a estrutura pedagógica do material e a sua proposta de trabalho com a língua inglesa. Ainda neste capítulo, apresentamos subtópicos nos quais adentramos as análises, subdivididas por cada capítulo do material didático.

Por fim, em *Considerações finais*, discutimos e refletimos sobre os resultados da pesquisa e como se deu a análise, bem como as corroborações relacionadas a aproximação e/ou distanciamento da proposta do material com suas atividades práticas e se estas cumpriram com o viés teórico ao qual o material apontou como foco do seu trabalho. Seguem essa parte final, as referências e os anexos.

1. As Orientações Curriculares Nacionais para E.M. e o ensino de língua inglesa no Brasil

As bases legais que norteiam a educação brasileira são frequentemente postas em discussão no que toca a sua estrutura e seu objetivo no ensino. Tais discussões acompanharam todo o desenvolvimento, estruturação e reestruturação das diretrizes que guiam a prática docente e a elaboração de materiais didáticos para o uso em sala de aula. Tendo em vista esta realidade, é relevante refletir sobre o contexto da criação do livro didático a ser analisado nesta pesquisa, conhecendo as bases teóricas e metodológicas que embasaram sua formulação.

O documento que embasará nossa escrita serão as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), tendo em vista que estas eram as bases legais que estavam em vigor no contexto da produção do material didático *Circles 3*, objeto deste estudo que foi publicado no Brasil em 2016. Desta forma, discussões a respeito dos conceitos e teorias que fazem parte da escrita deste documento são importantes, tendo em vista que estes devem estar diretamente ligados a estrutura interna do material a ser analisado.

No que concerne ao ensino médio, a criação de documentos que estabelecessem uma organização no perfil curricular dessa fase da educação básica têm sido alvo de mudanças e reformulações. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM e os PCN+, teóricos da educação discorrem sobre as lacunas deixadas na elaboração desse documento. Com a proposta de suprir tais lacunas, em 2006 foram criadas as anteriormente citadas, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), com o intuito de aprofundar as discussões teóricas e práticas dos documentos anteriores, propondo também, uma visão social mais engajada no papel da educação na formação cidadã e crítica do aluno.

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

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

O propósito de atender as necessidades das escolas, como visto na citação anterior, desenvolve-se em um aspecto cultural, social e formativo. Assumindo uma postura menos prescritiva, diferente dos documentos que as antecederam. Em face disso as OCEM ressaltam a discussão de alguns conceitos, como o de *interculturalidade*, que diz respeito às oscilações de valor social e cultural que são atribuídas pela linguagem e comunicação em contextos socioculturais diferentes, como exposto pelo documento, bem como a visão de centralidade e marginalidade das variantes de linguagem por determinados grupos e o respeito a estas diferenças.

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

Por fim, o conceito de *Heterogeneidade linguística*, que se fundamenta no estudo das diversas manifestações de usos da língua, tendo em vista seus aspectos geográficos, culturais, sociais e contextuais, bem como a conscientização dessa diversidade linguística (variantes) como base para a formação crítica e cidadã na língua. Esta *Heterogeneidade* portanto, torna-se a base para esta pesquisa, pois é importante discutir e analisar como a estruturação e as atividades propostas no livro didático dialogam com a vivência social do estudante e se estas estão alinhadas as OCEM, que ressaltam a conscientização do cidadão em formação, fazendo com que este observe que a comunicação vai além da sua comunidade linguística.

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

No que tange à formação cidadã e o lugar do aprendiz de língua na sociedade, notamos a importância de discutir sobre a posição do inglês no mundo e sua importância para a interação social a nível de globalização. Estudos geográficos e linguísticos apontam

a cada dia para a “descentralização” do inglês dos países de falantes nativos e a expansão da língua como meio de comunicação internacional. Na visão de Kumaravadivelu (2006), vivenciamos, cada vez mais, a diminuição das distâncias espacial e temporal, assim como o desaparecimento das fronteiras. Sendo assim, os espaços geográficos que antes afastavam os falantes nativos dos não falantes da língua inglesa, hoje são mínimos comparados a era tecnológica que demanda interação e comunicação com diferentes lugares e culturas.

Na escola, a sugestão que se torna enfoque no documento atual não é elencar normas pedagógicas ou prescrições que causem divergência entre língua, cultura e sociedade como citado anteriormente, mas atrelá-las ao processo de ensino/aprendizagem, no intuito de formar cidadãos capazes de refletir sobre a variedade linguística, o uso e a construção reflexiva entre teoria e prática social.

As orientações curriculares para Línguas Estrangeiras têm como objetivo: retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras[...] (BRASIL, 2006, p. 87).

A reflexão acima mencionada, propõe trazer para a realidade do ensino de línguas, uma aproximação do que é ensinado e a realidade de quem aprende. Permitindo que através das várias ferramentas e metodologias de ensino, os multiletramentos e a formação cidadã estejam presentes no dia-a-dia da sala de aula. Deste modo, o desenvolvimento das habilidades como a produção escrita, leitura e a comunicação oral, que se tornam enfoque das orientações, passa a ser prioritariamente trabalhado de forma contextualizada, seja a realidade do aluno ou da comunidade a qual se ensina. Reforçando a ideia de que a língua faz parte da construção social e individual de cada pessoa, devendo estar diretamente ligada ao uso e ao contexto cultural das pessoas.

Ao focar o trabalho com multimodalidade, multiletramentos e habilidades de forma contextualizadas, as OCEM dialogam com a reflexão sobre diversidade linguística e inclusão no ensino de língua adicional. Como também ao advento da globalização, que afeta a sociedade atual e influencia diretamente a educação no país, atrelada a realidade da tecnologia, variedade cultural e linguística, bem como a forma que estes temas são trazidos para dentro da sala de aula e adaptados por meio do docente.

Temos hoje a visão de que a língua também se constitui como expressão cultural que proporciona intercâmbios de conhecimentos diversos, sejam esses *locais*, no tocante

a comunidade linguística, como expressões regionais e culturais, ou *globais*, se entendermos também que ela permite a reflexão da nossa posição no mundo e no processo de globalização. Sendo, então, essencial a reflexão de como é possível contextualizar as várias facetas da linguagem (tecnológica ou pessoal) ao ensino de inglês. As Orientações Curriculares propõem que a inclusão tecnológica e principalmente cultural, seja um dos pontos a serem desenvolvidos em sala de aula, pois o estudante tem contato diariamente com diferentes linguagens, culturas e vivências, sendo que a maioria delas, não está apenas ligada ao “estrangeiro”, mas a sua realidade local.

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

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

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

Como sabemos, a língua também reflete poder e prestígio, pois notamos que há uma valorização da forma tida como “padrão” em relação a outras variedades de uso da linguagem. Algumas variantes sofrem desvalorização por não se alinharem ao que é socialmente constituído como o “correto”. A língua inglesa assim como as outras, é rica em variedades, refletindo a identidade e a cultura de diferentes grupos sociais. Ao trazer esta reflexão destas variantes para a aula de LI, o horizonte do aluno pode ser aberto para entender a diversidade das diferenças linguísticas que dialogam também com sua língua

materna, tendo em vista que essa também possui variedades que expressam a identidade do seu povo, e que não necessariamente se constituem como “errado”. Cooperando assim, para a formação cidadã na sala de aula, com base no respeito e consciência do seu uso linguístico. Sobre a conscientização destas variações Bortoni Ricardo (2015, p.15) aponta que:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. (2005, p. 15)

As discussões anteriormente citadas influenciam diretamente o modo como o ensino de línguas é contemplado na proposta pedagógica das orientações curriculares. Tendo em vista que as várias teorias norteadoras para o objetivo e o tratamento do inglês como “língua adicional”, “franca”, “global” e/ou “internacional”, termos a serem aprofundado adiante, possuem cargas semântica diferentes, atuando diretamente na prática docente e na criação de materiais didáticos para os mesmos.

Tendo em vista as influências das bases teóricas adotadas pelos profissionais de língua e sua relação com a prática docente, no tópico a seguir, trataremos de discorrer sobre algumas das concepções de língua inglesa vigentes em discussões atuais e sua implicação para o contexto de ensino/aprendizagem.

1.1 Diferentes concepções de língua inglesa e suas implicações para o ensino

O debate sobre o termo ideal a ser usado para se referir a língua inglesa no contexto educativo não é uma proposta atual como descrito por Leffa (2016), historicamente notamos como o embate entre diferentes conceituações aprofundam a visão docente em teorias que envolvem identidade, cultura, prática pedagógica e consequentemente heterogeneidade linguística.

No caso do ensino de outra língua, por exemplo, precisamos definir também o que entendemos por “outra língua”. Até que ponto o sistema abstrato dessa outra língua aproxima-se ou distancia-se do sistema que já conhecemos? Como ficam as práticas sociais nessa outra língua?

Constituirá ela outro sujeito ao lado do que já somos ou adicionará uma nova identidade as que já temos? Tudo isso traz implicações metodológicas para a sala de aula[...] (LEFFA, 2016, p.10)

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

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

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

Da mesma forma, ao alimentar este *estrangeirismo*, se assume uma postura de inferioridade dos falantes não-nativos, impondo sobre estes um alvo de proficiência muito distante de ser atingido, tendo em vista também que os próprios falantes maternos da língua inglesa possuem em sua estrutura linguística, variantes próprias e adaptações a

diferentes contextos de fala, algo que não é tão fortemente acentuado no ensino de LE. Isto porque o alvo passa a ser um grupo específico, que na maioria das vezes é privilegiado em seus aspectos linguísticos e fonológicos, os tidos como “representantes” destes países imperialistas da língua, neste caso países como Estados Unidos e Inglaterra são alvos dessa representação, ignorando também países próximos a esses que da mesma forma possuem variedades, mas que não estão diretamente ligadas às sociedades “privilegiadas” (linguisticamente falando). Sobre o ensino de LE e o ideal de competência linguística pautado nos falantes nativos, Jordão (2014, p.08) aponta que:

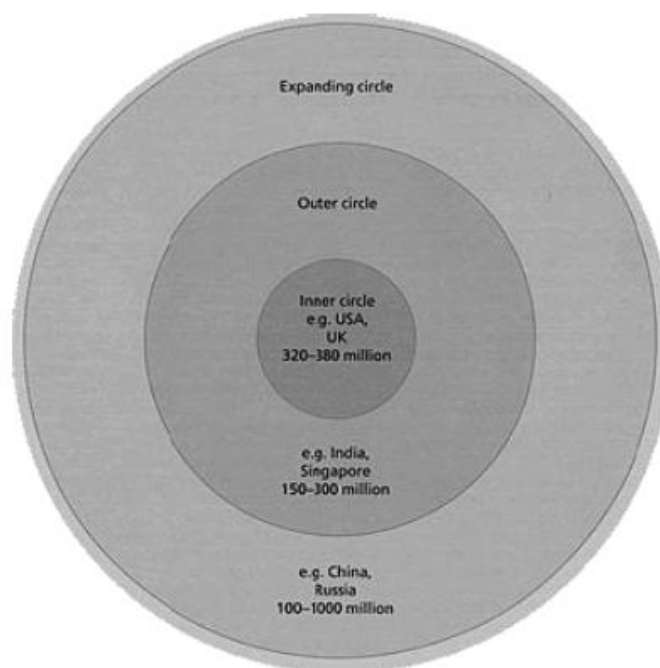
[...] o termo ILE remete a um contexto de submissão aos nativos e aceitação da autoridade que eles supostamente teriam sobre a língua, com todas as implicações dessa percepção para os aprendizes de ILE, especialmente em termos de admiração e reprodução da cultura ligada aos países centrais que dariam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

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

Podemos então notar que o termo *Língua estrangeira* ainda deixa lacunas a serem problematizadas na questão do ensino e aprendizagem de línguas. Tendo em vista que os documentos oficiais e a demanda social em relação a competência linguística dos estudantes de língua exigem uma relação mais profunda e reflexiva entre língua, cultura, cidadania e identidade. Principalmente se pensarmos que no processo de globalização emergente no mundo como citado no tópico anterior, as fronteiras que separam nativos de não-nativos se estreitam, e o ideal de proficiência linguística passa a ser reestruturado, em face da demanda social do inglês em aspectos culturais, comunicativos e tecnológicos, assim como Rajagopalan (2005, p.135), afirma que “[...] a língua inglesa se encontra profundamente estabelecida como a língua-padrão do mundo, como parte intrínseca da revolução global das comunicações”.

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

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



Fonte: (apud CRYSTAL, 1997, p.107)

O círculo interior (*inner circle*) destaca os países onde o inglês é a primeira língua (Estados Unidos, Nova Zelândia, Inglaterra, Irlanda, Canadá, Austrália). O círculo externo (outer circle) ou estendido (extended circle) corresponde aos países onde a língua inglesa assume um papel importante como segunda língua (Singapura, Índia, Filipinas). E o círculo em expansão (expanding circle) se refere as nações que reconhecem o inglês como língua internacional/global, mas que muitas vezes assumem o ensino da língua como estrangeira, sem um *status* administrativo (CRYSTAL, 1997).

Ao analisarmos o círculo proposto pelo autor, podemos notar que o universo de falantes “não-nativos” da língua inglesa ultrapassa em número o lugar dos falantes

“nativos”, permitindo que façamos levantamentos e reflexões a respeito desta realidade. Em face dessa mudança de estigma da língua no mundo, visto que o modelo nativo não exerce controle da produção e prática linguística, é importante discutir sobre “quem” seria o responsável pelo domínio da mesma. Como consequência desta descentralização do poderio americano e/ou britânico do inglês, novas terminologias para se referir ao inglês são utilizadas, uma delas é a do inglês como língua internacional, doravante ILI.

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

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

Como já mencionado nos tópicos anteriores, é comum notarmos a estima por determinadas variantes no ensino do inglês, isso se dá devido a uma série de fatores que envolvem a valorização da nacionalidade especificamente americana ou britânica como “falantes modelos”, pelo fato de serem potências econômicas e produtoras de regras na língua. Todavia, esta realidade é confrontada a cada dia, ao analisarmos o contexto geográfico da língua no mundo, bem como a diversidade de usuários do inglês, tendo em vista que os estudos sobre variação e heterogeneidade linguística, enfocam na descentralização hegemônica da língua destes países.

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

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

Adentrando ainda aspectos sobre a descentralização da língua dos países anteriormente citados, notamos que com a concepção do inglês em um viés internacional, as relações de poder sofrem mudanças, sendo que a partir da reflexão desta concepção na sala de aula, o “poder” passa a ser dado a todos que estabelecem a comunicação de maneira inteligível na língua e que podem a partir de suas experiências, culturas e identidades, interagir com diversas plataformas de conhecimentos e pessoas de diferentes lugares não especificamente os Estados Unidos ou Inglaterra, por exemplo.

Ao entendermos a língua inglesa e toda sua potencialidade global como ILI, refletimos que sobre a sua demanda de uso da mesma para diferentes fins, sejam estes comunicativos ou como intercâmbio de conhecimentos culturais e sociais entre falantes nativos e não nativos de diferentes realidades. Tendo em vista esta reflexão, consideramos a possibilidade de falantes maternos do inglês possuírem a necessidade de entender e aprender o inglês que é utilizado como comunicação no mundo (ILI) por diferentes usuários, reforçando assim a ideia de descentralização da língua proposta por Kachru, e

a quebra da visão de “linguagem do nativo”, visto que a partir desta realidade internacional da língua inglesa, ele é desfocado como alvo linguístico.

Da mesma forma, ao considerar o ILI, há reestruturações na ideia de “poder” na língua, visto que agora todos os sujeitos que utilizam do inglês passam a ter domínio e consequentemente poder sobre ela. Segundo Seidlhofer (2011, p.7) “pela primeira vez na história, uma língua natural alcança dimensões realmente globais, trafegando por entre continentes, domínios e estratos sociais”, junto com este tráfego, está o empoderamento daqueles que a dominam e que tem a possibilidade não só de se comunicar com diferentes culturas e conhecimentos, mas de entender e refletir sobre sua posição no mundo, bem como a mudança dela. Esta realidade se torna ainda mais evidente quando trazemos a reflexão do inglês como língua adicional, pois a partir daí, discorremos sobre o falante da língua como sujeito na mesma, dotado de variedades e culturas próprias, assumindo uma identidade linguística ao utilizá-la, seja para o trabalho, para estudar, ter acesso a diferentes informações ou interagir com diferentes culturas.

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

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

Sendo assim a concepção do inglês como adicional considera que o aluno deva partir da reflexão de sua língua materna (que também possui variações) para então

compreender em um viés maior da língua estudada, em termos de uso e identidade, como também adicione e relacione seus conhecimentos já existentes sobre o mundo, cultura e a sociedade com o inglês. Diferente da concepção tradicional, ainda contemplada nos PCN's que apresentam o inglês como língua estrangeira, que adentra aspectos que consideram a língua como do outro (nativo), causando distanciamento na compreensão e relação entre língua, identidade e prática social. Criando, também, lacunas na formação cidadã postas pelas OCEM ao qual o sujeito deve exercer, tendo em vista que afasta o falante aprendiz do seu objeto de estudo para um viés meramente estrutural da linguagem, cauterizando a reflexão sobre a língua de maneira tradicional e descontextualizada.

Desta forma, é importante considerar como todo esse debate de materializa no contexto educacional e na produção e materiais para o mesmo. Para isso, discorreremos a seguir sobre como ocorre o processo de organização do material pedagógico nas escolas e do programa responsável por esta tarefa, tendo em vista que há um caminho a ser percorrido entre a teoria aqui comentada e refletida até a prática docente e as ferramentas envolvidas neste exercício docente.

1.2 O Plano Nacional do livro Didático – PNLD

Por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o governo federal estruturou o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o intuito de gerir por meio de compras, análises e distribuição, os livros didáticos a serem utilizados nos níveis fundamental, médio e nos programas de educação de jovens e adultos da rede pública de ensino no Brasil. Desta forma, desde sua criação em 1985, o programa apresenta um trabalho essencial na oferta de livros gratuitos para os estudantes do sistema educacional público, como também é responsável por avaliar e organizar o material das disciplinas presentes no currículos dos mesmos.

Em 2011 o Programa adicionou em sua estrutura os livros de “línguas estrangeiras”, nos quais os livros didáticos de língua inglesa e espanhola passaram a fazer parte das coleções que seriam distribuídas as escolas, permitindo que os alunos pudessem pela primeira vez de forma gratuita, utilizar esta ferramenta pedagógica. Sendo, também, um marco da disciplina no currículo de professores e estudantes, tendo em vista que o PNLD de línguas estrangeiras modernas (PNLD- LEM) oferece o livro didático de forma diferente dos demais, sendo que os estudantes podem escrever nos livros, vistos que

anualmente são repostos nas instituições. Bem como o fato dos discentes receberem junto ao material CD's de apoio para que os alunos pratiquem outras habilidades na disciplina.

O livro didático é um material que se encontra presente na maioria dos ambientes de ensino/aprendizagem de línguas adicionais, sendo uma ferramenta que auxilia na compreensão teórica e prática dos conteúdos a serem trabalhados na grade curricular das disciplinas. Tendo em vista a importância deste recurso, as editoras que estruturam os livros, o PNLD e o professor que atua como mediador/facilitador do uso do material na sala de aula, têm funções de grande relevância, visto que o alvo é permitir que o estudante utilize o material da forma correta e seja levado a um caminho de facilitação da compreensão estrutural, cultural e social da língua estudada, no caso desta pesquisa, a língua inglesa.

Segundo Kramersch (1988) podemos encontrar quatro características nos livros didáticos de língua “estrangeira”: (1) São orientados por um princípio ou teoria de linguagem; (2) seguem uma metodologia, subdividindo o conhecimento em partes, seguindo assim uma abordagem sequencial e cumulativa; (3) adotam um autoritarismo, o seu conteúdo é tido como verdade; (4) são literais, devem ser seguidos de forma literal, apresentando como verdade apenas as opções que nele se encontram.

No que toca a sua utilização na sala de aula, vale ressaltar que o material didático é um apoio pedagógico importante tanto para o professor quanto para o aluno, seja na prática da disciplina ou na organização da mesma, seguindo o modelo de que é exposto nos documentos oficiais que regem a educação. Da mesma forma, a existência do material didático reforça a ideia da disciplina como ciência e sua importância em toda sua estrutura organizacional do conhecimento de determinada área de estudo (HYLAND, 2000).

Tendo em vista todos os fatores a respeito do livro didático discutidos acima, podemos notar a importância de uma boa avaliação e uma boa estruturação dos conhecimentos e habilidades no material a ser utilizado nas escolas. Da mesma forma, é relevante entender a necessidade do material apresentar discussões que dialoguem com a realidade dos alunos que irão utilizá-lo no que toca a idade e ao universo sociocultural ao qual os seus usuários estão expostos, de forma a permitir a abertura para interação com os contextos propostos no livro. Mesmo sabendo que esta realidade nem sempre é pautada na escolha do livro (YAKHONTOVA, 2001), entender a proposta pedagógica da disciplina posta nos documentos que regem a prática educativa é essencial para que não haja conflitos e discordância de teoria e prática na realidade estrutural do material.

No caso desta pesquisa, no qual o alvo é o ensino médio, a proposta pedagógica das OCEM, como dito nos tópicos anteriores, seria integrar ao ensino/aprendizagem a consciência cidadã e sua formação, bem como a abertura para o aluno construir e modificar sua realidade, respeitando as diferentes realidades culturais e sociais e a heterogeneidade linguística presente na sociedade. Para isso, o material a ser utilizado na sala deve dialogar com estas propostas e oferecer em sua metodologia ferramentas que permitam ao estudante compreender a sua realidade na língua e a do outro enquanto cidadãos.

Discorrido sobre o programa responsável pela organização e manutenção do material didático utilizado pelos docentes de língua, partimos no próximo tópico para o objeto de estudo desta pesquisa e sua relação em termos de avaliação com o PNLD, bem como as bases teóricas adotadas pelo material analisado e o seu enfoque como material didático de língua inglesa, visto que envolve aspectos de concepção de língua e deve relacionar-se com as bases legais antes apresentadas.

1.3 A proposta do didático *Circles 3* e sua avaliação

O livro didático a ser analisado nesta pesquisa é o material *Circles 3* de língua inglesa da editora FTD, sendo este material o utilizado no terceiro ano do ensino médio nas escolas públicas brasileiras. O livro em questão foi escolhido durante realização de um estágio supervisionado obrigatório na graduação. Tendo em vista isto, vemos necessário apontar a relação da literatura com o PNLD mediante a sua avaliação e recomendação feita pelo programa.

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

Os textos da obra segundo a análise têm seu enfoque nos mais diversos gêneros textuais, auxiliando na compreensão sobre a língua e na prática cidadã. Para isso as habilidades são integradas com o enfoque na heterogeneidade da língua, bem como as diferentes manifestações escritas e orais de diferentes povos e culturas, para isso, o CD que vem junto a coleção, trabalha com diferentes variedades da língua inglesa. Esta compreensão oral, segundo a obra, ultrapassa as barreiras dos falantes nativos, presentes no *Círculo Interno*, já discutido nos tópicos anteriores.

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

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

No manual do professor notamos pontos relevantes citados na avaliação pelo programa, tais como (sugestões de respostas, guia prático, orientações pedagógicas e a visão geral da coleção) que trazem textos e reflexões sobre a teoria presente no livro, permitindo que o docente tenha um contato mais profundo com o embasamento da obra. Dentre estas reflexões encontramos: (a) Conceito de linguagem e língua, e suas relações

com o ensino-aprendizagem; (b) Relação professor-estudante; (c) *World Englishes*; (d) Multiletramentos críticos e interdisciplinaridade; (e) (Auto)avaliação e autonomização; (f) O uso da língua materna nas aulas de inglês.

Na compreensão (*Reading*) e produção escrita (*Writing*), o livro didático se propõe a adentrar textos reflexivos sobre o mundo por um viés social histórico, levando a compreensão para além da “decodificação de sinais linguísticos ou informações superficiais, por isso contribuem para a formação de leitores e leitoras reflexivos e crítico” (BRASIL, 2018, on-line). Na produção destas reflexões, a proposta é seguir um processo de planejamento, revisão, reescrita e revisão dos textos, levando estas produções para o “universo social” dos estudantes.

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

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa buscamos verificar como ocorre o diálogo entre os conceitos e reflexões sobre World Englishes e heterogeneidade linguísticas no livro didático *Circles 3*, aprovado pelo PNLD e adotado pelas escolas de referência em ensino médio na cidade de Salgueiro -PE como material para língua inglesa. Consideramos também como o material estabelece relações com a teoria e os conceitos presentes nas Orientações Curriculares Nacional para o Ensino Médio – OCEM, visto que era o documento legal vigente na produção da obra a ser analisada e que expõe aspectos relevantes para o propósito do ensino de língua inglesa na escola básica, sendo um deles a formação cidadã. Para isso, nosso *corpus* é composto pelo livro didático *Circles 3*, escolhido a partir da realização e um Estágio Supervisionado Obrigatório – ESO em uma cadeira do curso de Letras na Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Unidade Acadêmica de Serra Talhada – UAST. A nossa pesquisa, portanto, obteve como coleta de dados a obra como antes citada e as suas atividades na habilidade de *listening*, visto o potencial diálogo entre as faixas do CD-ROM e os princípios norteadores da coleção.

Para estruturar os processos metodológicos deste trabalho, dividimos o andamento da pesquisa em quatro momentos, nos quais nos detemos a separar, aprofundar, descrever e analisar o *corpus*. No primeiro momento, aprofundamos as questões relacionadas ao ensino de língua inglesa e aspectos relevantes para entender a prática docente e o lugar da língua adicional na escola. Para isso, recorreremos a teorias que embasam as concepções de que a língua inglesa possa ter e como elas influenciam na prática pedagógica dos professores de inglês, a posição da língua inglesa no mundo como veículo global e comunicação, cultura e identidade e a visão educacional para as variações recorrentes na língua, em termos contextuais, sociais e geográficos.

No segundo momento, selecionamos o *corpus* da nossa pesquisa a partir da experiência prática em uma escola pública, na cadeira de ESO como dito anteriormente. Para isso, voltamos nosso estudo para as atividades de *listening* no intuito de analisar com precisão a relação entre a escolha dos áudios com a prática das atividades na habilidade. No processo de detalhamento analítico, enfocamos como o trabalho com questões pertinentes a heterogeneidade da língua e os World Englishes são contemplados na estrutura da obra, sendo que a reflexão sobre a materialização prática destes conceitos é a base para o desenvolvimento do nosso estudo. Desta forma, a escolha do material didático se deu por motivos referentes aos princípios teóricos adotados pelo livro, que

dialogam com estas e outras questões atuais sobre o ensino de língua inglesa e com conceitos relevantes presentes nas bases legais para o nível médio, como dito anteriormente.

No terceiro momento, nos dedicamos a análise, levantando descrições e pontos importantes a serem observados que dialogam com o propósito do ensino de inglês na escola. Verificamos as divisões da obra, em específico nas seções da habilidade de escuta e a mídia digital (CD-ROM) que apresenta uma série de relatos de pessoas de diferentes lugares como já dito em capítulos anteriores, contemplando a presença dos ingleses do mundo e questões concernentes a heterogeneidade linguística na fala destes sujeitos, a fim de estabelecer reflexões sobre como o material dialoga na prática com os estudantes.

No quarto e último momento, analisamos cada capítulo presente no livro didático e a organização das seções nas quais as faixas do CD-ROM são utilizadas, considerando como a obra estabelece relação entre a teoria que embasa sua produção, as bases legais para o ensino e os seus exercícios práticos.

Para escrita de nosso trabalho, partimos da importância da língua inglesa no contexto de formação cidadã, bem como a forma que os caminhos globais que o inglês vem trilhando afetam a prática docente e a vida dos estudantes. Para discussão dos aspectos culturais e sociais da língua, refletimos como a multiplicidade de manifestações da linguagem são trabalhadas no contexto didático-pedagógico nas escolas. Envolvermos assim, o aprofundamento de aspectos relevantes para o ensino como a consciência cidadã das variações presentes na língua, bem como sua heterogeneidade de produções e materializações. Visto que a língua inglesa apresenta consigo aspectos sociais que abrem caminho para novos conhecimentos e interações, notamos a importância destes aspectos serem trabalhados na prática educativa, bem como na produção dos materiais relacionados a ela.

No capítulo seguinte, descrevemos o *corpus* da pesquisa e analisamos as seções de *listening* presentes em cada capítulo do material, verificando suas aproximações e afastamentos com a teoria antes abordada nesta pesquisa e na avaliação do PNLD.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO LIVRO *CIRCLES 3* E SUAS ATIVIDADES DE *LISTENING*

Delimitado o tratamento metodológico escolhido para esta pesquisa, neste capítulo partimos para a descrição e análise do *corpus*, o livro didático *Circles 3*. Para isso no primeiro momento, apresentaremos a estruturação do material de forma mais delimitada, discorrendo sobre a estruturação das habilidades no material e sua relação com a base teórica adotada pelo mesmo, ressaltando que o enfoque do material segundo a análise do PNLD e dos autores do livro é o trabalho com *World Englishes* e a heterogeneidade linguística. Em seguida partimos para a análise das atividades do material e dos áudios utilizados nas mesmas nas habilidades de *listening*, observando em que o material se distanciou ou se aproximou dos princípios norteadores da obra e as bases legais para o ensino de língua inglesa a nível médio.

A análise do *corpus* nos permite que seja delimitado os pontos em que houveram aproximações com a teoria discutida nos capítulos anteriores, bem como se os exercícios apresentados no livro, dialogam com o propósito das OCEM, visto que a formação cidadã e a consciência das variações e aspectos heterogêneos da língua são pontos importantes a estarem presentes na prática docente e nas ferramentas pedagógicas utilizadas pelo mesmo.

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

Os capítulos da obra são subdivididos em seções, sendo estas a Abertura (no qual é apresentado o tema da unidade), *Warm up* (especifica o tema e encaminha o aluno para o processo de reflexão), *Reading* (introduzindo atividades de leitura e compreensão escrita), *Listening* (com atividades de compreensão orais), *Vocabulary* (consolidando o que é trabalhado nos dois tópicos anteriores), *Speaking* (oferecendo exercícios que utilizem a prática oral a partir da realidade do aluno), *Wrap up* (apresentando discussões

complementares ao conteúdo) e por fim o *Self-Assessment* (permitindo uma autoavaliação dos discentes referente ao conteúdo trabalhado na unidade).

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

Os capítulos da obra são enumerados e intitulados da seguinte forma: *Consumption and Consumerism - How much is Enough?*; 2 - *Technology is All Around*; 3 - *Heading Towards Financial Literacy*; 4 - *Street Art*; 5 - *Work and Youth: Challenges and Opportunities*; e 6 - *Immigration: Push and Pull Factors*. Como dito antes, os capítulos contemplam discussões que permeiam meios interculturais e sociais dos estudantes para um contato amplo com a língua, ou seja, para além da estrutura da mesma, mas os seus aspectos contextuais e práticos.

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

A versão para os docentes da obra (manual do professor), apresenta para além da reprodução do livro do estudante, discussões teóricas sobre os princípios norteadores do livro bem como a concepção de língua adotada pelo mesmo e sugestões de leitura. Na parte das atividades, o livro aborda sugestões para os docentes, tendo em vista nortear a prática pedagógica dos professores, a fim de possibilitar o máximo aproveitamentos do material.

Detalhado o *corpus* da pesquisa, partimos para análise das atividades. Para isso, nos próximos tópicos nos deteremos a analisar cada unidade do livro e suas propostas de trabalho com a heterogeneidade e o *World Englishes* tendo em vista uma melhor estruturação analítica do material. É importante ressaltar que as análises se aprofundarão na habilidade de *listening* tendo em vista a escolha do livro em considerar um olhar heterogêneo para a língua, apresentando pessoas de diferentes lugares como citado anteriormente, sendo esta habilidade então, o meio mais preciso de materialização do foco da pesquisa como nos tópicos anteriores.

3.1 Analisando a unidade 1 - *Consumption and Consumerism – How much is Enough?*

Nessa unidade, o livro apresenta como objetivo discutir questões relacionadas ao consumo consciente, com o enfoque na vida pessoal dos estudantes. Para isso, gêneros como infográfico e folhetos são trabalhados em um viés de multimodalidade, contextualizando o vocabulário relacionado ao consumo e o consumismo e o conteúdo gramatical *gerund*.

Para a atividade de *listening* o material propõe o gênero *podcast* como base, apresentando um áudio de uma entrevista sobre consumo colaborativo. A pessoa entrevistada é Annie Leonard, natural de Washington - EUA, estudiosa do comércio internacional, cooperação internacional, desenvolvimento sustentável e saúde ambiental, também conhecida como criadora e narradora do documentário de animação *The Story of Stuff*. Para atividade de *Pre-listening* é proposto para o aluno a criação de um *brainstorming* no caderno com a palavra *collaboration*, a fim de levantar uma discussão sobre a palavra para melhor compreensão do áudio.

Segue um trecho da transcrição da faixa encontrada no fim do *corpus*, ressaltando que a faixa e as atividades analisadas estão na íntegra nos anexos desta pesquisa:

Figura 2 – Trecho da faixa utilizada na unidade 1

UNIT 1

TRACK 2

Hi, I'm Annie Leonard with the *Story of Stuff*. Welcome to another episode of "The Good Stuff," where we talk with people who are working on solutions to the take-make-waste system that's trashing the planet, threatening our communities and harming our health.

Collaborative consumption is all the buzz these days. [...]

[...]

You can use an app to rent out a spare room to a traveler who wants to avoid generic hotels, catch a ride to the airport in someone's car instead of a taxi, or give away that old crib to someone who just had a baby. Cities are putting bike share stations on the street, free for anyone to use and leave for the next person who needs it. Folks are realizing that not every household needs a pick-up or power drill if one can be used by several neighbors.

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.148).

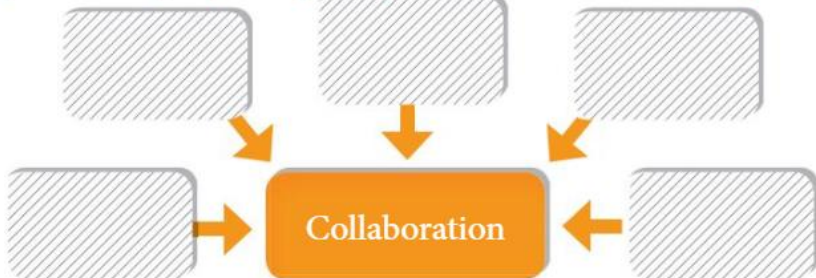
Também é proposto que o docente leia e registre em seu caderno termos que poderão ser ouvidos no áudio, com sugestões para que o professor peça para o aluno pesquisar os termos em dicionários para melhor familiarização, como vemos abaixo:

Figura 3 – atividade de *listening* da unidade 1

PRE-LISTENING

1 Reproduce the mind map below in your notebook, and complete it with words and/or expressions you associate with the term *collaboration*. Then, share your mind map with your classmates.

Personal answers. Possible answers: cooperation, sharing, help, participation, partnership, working together, alliance, teamwork, etc.
Se preferir, é possível fazer a reprodução do diagrama no quadro e realizar a atividade com a colaboração de toda a turma.



```
graph TD; A[ ] --> C[Collaboration]; B[ ] --> C; D[ ] --> C; E[ ] --> C; F[ ] --> C;
```


Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.20).

Para o *While-listening* notamos a utilização do áudio em si, e como atividade temos três questões de registro de informações no caderno a partir da interpretação e

compreensão da fala do entrevistado, como podemos observar nos exemplos das questões 4 e 5.


Figura 4 – atividade de *listening* da unidade 1

WHILE-LISTENING

 **4** Listen to Annie Leonard, the host and co-founder of *The Story of Stuff Project*. Then, check if any of the items you wrote in your notebook in Activity 3 are mentioned. *All the words in Activity 3 are mentioned.*

The Story of Stuff is a community of change makers from all over the world. It was the follow-up of a short movie created by Annie Leonard and some colleagues in 2007 called *The Story of Stuff*, which showed how we make, use, and throw away things and the impact it causes on the planet.

Fonte de pesquisa: THE STORY OF STUFF. About. [S.L.]: [2015?]. Disponível em: <<http://storyofstuff.org/about>>. Acesso em: 6 fev. 2016.

 **5** Listen to the introduction of the interview once more, and copy into your notebook the sentence below that best represents the main idea of the extract.

- Collaborative consumption raises awareness of the importance of conscious and responsible shopping and offers an alternative to buying things by stimulating the sharing of goods. ✓
- Collaborative consumption is a social movement organized by young people all over the world who wanted to share and swap the things they did not use anymore over the Internet.

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.20)

Por fim, na seção de *Post-listening*, é sugerido que se levante discussões a respeito do consumo colaborativo e seus possíveis problemas, como base para a discussão temos questões do tipo: *In your opinion, are there any products or services that are more suitable for collaborative consumption? If so, Which are they?*

Notamos que a função o áudio tem um papel de auxiliar na reflexão da temática escolhida na unidade, mas em termos de variação de língua, não há pontos de análise nas atividades. Diferente de outras faixas que veremos *a posteriori*, nas quais o livro apresenta as marcas de heterogeneidade por meio de (asterisco) na transcrição da faixa no fim do material, nesta não há marcações de informalidade e/ou características da oralidade. Mesmo não apresentando tais aspectos, é notável que o a atividade não se detém a trabalhar aspectos culturais e ou linguísticos relacionados a nacionalidade da entrevistada, ou pontos que levantem reflexões a respeito do contexto de uso formal da língua durante a entrevista. Assim, o que se mantém de forma majoritária no exercício, é a decodificação e compreensão do áudio estudado para o aprofundamento do conteúdo selecionado.

3.2 Analisando a unidade 2 - *Technology is all Around*

A proposta desta unidade é dialogar com a tecnologia presente na vida dos estudantes em diversos contextos e seu desenvolvimento de maneira geral no mundo, bem como alguns conceitos que envolvem o tema, como “nativo digital”, “inclusão digital” e

a relação entre tecnologia e educação. Para isso, o material propõe trabalhar com análise de imagens e o gênero artigo de opinião, adentrando questões gramaticais a respeito do *second conditional* na língua inglesa. Como produção, é sugerido a escrita de uma postagem de fórum (*forum post*) para que os alunos aprofundem seus conhecimentos sobre o tema.

Para o *listening* temos a atividade de ouvir e compreender um trecho de uma entrevista sobre tecnologia e educação, feita em 1988 pelo jornalista norte americano Bill Moyers. O entrevistado é Isaac Asimov, autor do gênero ficção científica. O livro expõe que a compreensão da faixa será a base para as discussões que serão levantadas a respeito da tecnologia na educação.

Segue um trecho da transcrição da faixa utilizada na análise:

Figura 5 – Trecho da faixa utilizada na unidade 2

Asimov: Well, as a matter of fact, it's just the reverse. Uh*** ... it seems to me that it's through this machine that, for the first time, we'll be able to have a one-to-one relationship between information source and information consumer, so to speak.

Bill Moyers: What do you mean?

* Correção feita pelo entrevistado no curso da fala.

** Repetição não intencional da fala do entrevistador.

*** Marca de hesitação.

AZIMOV, Isaac. Isaac Asimov Predicted the Internet of Today 20 Years Ago. Produção: wTtwZZ. 2011. Vídeo (9min59s). Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=8ZmFEF072gA>. (Fragmento.) Acesso em: 20 abr. 2016.

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.148).

Como dito anteriormente, diferente da faixa anterior, nesta podemos notar marcado por (*) asterisco, marcas de oralidades que estão presentes no áudio e a descrição sucinta delas. Como já mencionado, essa transcrição se encontra no final do livro do estudante e do manual do educador, todavia, é necessário analisar como se dá o trabalho com essa variação na prática das atividades.

Partindo para a atividade proposta nesta unidade, temos questões que adentram o tema “tecnologia” no âmbito pessoal dos estudantes, a fim de apresentar o conhecimento de forma próxima a realidade dos discentes, dialogando com questões interculturais e cidadãs como proposto nos princípios norteadores da obra. Para isso o livro estrutura questões de inferência a partir do dia-a-dia escolar do aluno como exercício de *Pre-listening*.

Figura 6 – Atividade de *listening* da unidade 2

PRE-LISTENING

- 1 Is technology part of your routine at school? Which resources are available for you and your classmates? Which resources do teachers use? Is there any technological device that could improve the classes? Discuss with your classmates. *Personal answers. Possible answers: Yes/No, there are (not) computers, digital boards, tablets, video equipment, Internet, etc. Creating blogs, posting videos, developing a class webpage, and creating podcasts can/could help improve the classes.*

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.35).

É notável que a realidade do aluno não é ignorada ao introduzir a temática, interligando questões identitárias e contextuais reais para os estudantes, facilitando a discussão e o desenvolvimento do conteúdo na sala de aula.

Na seção de *While-listening*, a faixa é ouvida e trabalhada nas atividades por meio de questionamentos a respeito da temática abordada pelo entrevistado em sua resposta durante a entrevista. Como no exercício anterior, há uma série de sentenças, nas quais o estudante deve relacionar ao que se ouve e marcar a opção que melhor corresponde ao assunto da faixa.

Figura 7 – Atividade de *listening* da unidade 2

WHILE-LISTENING

Ver Banco de Gêneros.

- 3 You'll listen to an excerpt of an interview done in 1988. The interviewer is Bill Moyers, an American journalist, and the interviewee is Isaac Asimov, a Russian-American writer. Listen and identify which option sums up the subject of the interview. Record the correct answer in your notebook.
- a. The prices of computers.
b. The changes in education. ✓
c. The extinction of schools.
d. Families' need to hire a pedagogue.
- 4 Listen to the first part of the interview again. Why did Asimov think that people didn't enjoy learning? Discuss with your classmates to identify the items that explain what he says.
- a. Distance learning was more common and people didn't like it.
b. People were forced to learn the same thing. ✓
c. People were forced to learn at the same speed. ✓
d. Learning didn't take into account that everyone is different. ✓

Isaac Asimov (born January 2, 1920, Petrovichi, Russia—died April 6, 1992, New York, New York, U.S.), American author and biochemist, a highly successful and prolific writer of science fiction and of science books for the layperson. He published about 500 volumes.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. Isaac Asimov. Disponível em: <<http://global.britannica.com/biography/Isaac-Asimov>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.35)

Mesmo apresentando um foco na compreensão e registro de informações, na questão 6 da atividade, ocorre um breve comentário e contextualização da expressão *so to speak*, na qual o material infere se o aluno sabe o seu significado e pede que marque a

opção correta. Todavia, não há um aprofundamento maior de questões relacionadas ao porquê da utilização desta expressão pelo entrevistado ou aos contextos de uso em que possa aparecer, como podemos notar em:

Figura 8 – Atividade de *listening* da unidade 2

- 6** Read the following excerpt. What's the meaning of the expression *so to speak*? Read the options and copy the right one in your notebook.

It seems to me that it's through this machine that, for the first time, we'll be able to have a one-to-one relationship between information source and information consumer, **so to speak**.

- a. It refers to a certain way of saying something even though the words are not precise. ✓
- b. It's about something that can only be said orally.
- c. It's used to explain that a person intends to speak.
- d. It's used to indicate that the person is being ironic.

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.36)

Em relação a heterogeneidade linguística, *World Englishes*, a escolha da faixa e as atividades de *listening* nessa unidade, não há reflexões ou conscientização sobre as características linguísticas da pessoa entrevistada. Desta forma, o material parte para a seção de *Post-listening*, na qual é apresentada uma charge que discute o tema *auto-correct*, propondo que em dupla os alunos discutam e respondam uma série de sentenças com *T (true)* e *F (false)*.

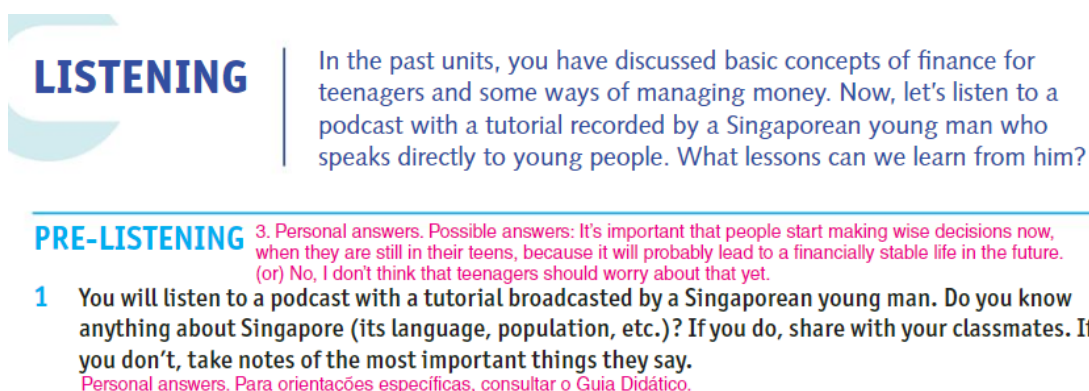
3.3 Analisando a unidade 3 – *Heading towards financial literacy*

Ainda voltado para questões sociais e econômicas, a unidade 3 do livro *Circles 3* propõe o debate a respeito do uso consciente de dinheiro e de formas de crédito, levantando debates em torno da organização financeira dos jovens na atualidade. Para corroborar as discussões, mais uma vez o gênero *artigo de opinião* e *podcast* são trabalhados para embasar interpretações a respeito do tema. Neste último, temos no áudio um tutorial sobre organização financeira para jovens consumidores, que mais tarde irá embasar a produção de uma apresentação oral seguindo o modelo do gênero, reforçado na criação e um folder (*leaflet*) da apresentação. Como ponto gramatical, o livro propõe trabalhar o uso de *linking words* e do tempo verbal *past perfect*.

A respeito dos conteúdos, podemos notar que há uma progressão temática, na qual uma discussão é tomada como base para o levantamento de outras questões relevantes a

proposta de cada unidade. Sendo assim, para a seção de *Pre-listening* o material aborda as questões antes discutidas e contextualiza que nesta atividade, os estudantes irão ouvir o *podcast* feito por um jovem de Singapura chamado Seah Ying Cong. Para isso, os enunciados tentam levantar questões a respeito do conhecimento das estudantes a respeito do lugar e nascimento do jovem, a sua população e língua. As perguntas são direcionadas aos alunos, todavia não há sugestões para aprofundar o conhecimento a respeito da língua ou nacionalidade do sujeito da pesquisa.

Figura 9 – Atividade de *listening* da unidade 3



LISTENING

In the past units, you have discussed basic concepts of finance for teenagers and some ways of managing money. Now, let's listen to a podcast with a tutorial recorded by a Singaporean young man who speaks directly to young people. What lessons can we learn from him?

PRE-LISTENING 3. Personal answers. Possible answers: It's important that people start making wise decisions now, when they are still in their teens, because it will probably lead to a financially stable life in the future. (or) No, I don't think that teenagers should worry about that yet.

1 You will listen to a podcast with a tutorial broadcasted by a Singaporean young man. Do you know anything about Singapore (its language, population, etc.)? If you do, share with your classmates. If you don't, take notes of the most important things they say.
Personal answers. Para orientações específicas, consultar o Guia Didático.

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.55).

Apesar de também ser uma oportunidade para aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre a variação, visto que durante o tutorial, o cingapuriano utiliza a construção *Youth not know*, divergindo da forma gramaticalmente adequada que seria *Youth do not know*, não notamos no decorrer da atividade, a reflexão sobre o uso contextual informal. Como podemos observar no trecho da faixa, abaixo:

Figura 10 – Trecho da faixa utilizada na unidade 3

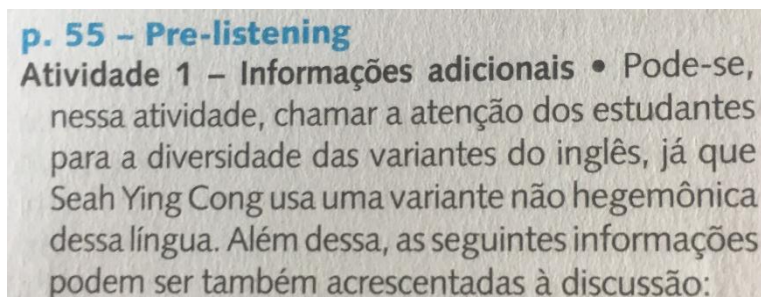
Number 4: Start young, you will never regret. David Chan, 24, started putting aside his pocket money and income from home tuition and part time jobs, into his pure SBA savings accounts, since he was 14. He realizes that the savings have ballooned to 10 thousand dollars by the time he completed his Business Administration course at the National University of Singapore. Most of us youth not know* the importance of saving. Saving is a lifelong commitment. Saving early will mean that you'll work for few years when you're older. Furthermore, being financially secure will enable you to live the life the way you want without worrying. Every little money counts, so start early. You'll never regret.

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.149).

Como apoio ao docente nas discussões, entretanto, notamos que o livro propõe as sugestões no guia didático para o professor chamar a atenção dos estudantes para a

formação populacional de Singapura e a diversidade de falantes do inglês, visto que Seah Ying utiliza de uma variante não hegemônica da língua. Este é um ponto onde observamos o trabalho com a heterogeneidade, mas de forma ainda restrita, visto que na atividade isto poderia se manifestar de forma prática. Segue o trecho do guia didático para o professor no final do livro:

Figura 11 – Atividade de *listening* da unidade 3




Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.192).

Seguindo para a seção de *While-listening*, na qual o material propõe, assim como nas atividades anteriores, que os alunos registrem em seus cadernos informações específicas a respeito da fala do jovem. Como *Post-listening*, o livro apresenta uma discussão sobre como a mentalidade dos alunos mudaram após ouvir sobre organização financeira e seus benefícios.

Figura 12 – Atividade de *listening* da unidade 3

6 When he talks about saving life resources for the future, which examples does he give? Identify all of them, and write the ones that apply in your notebook.

a. education ✓	c. trips	e. car ✓
b. parties	d. housing ✓	f. raising children

 **7** What is Seah Ying Cong's advice for times of financial turmoil? Listen and record the answer for this question in your notebook.

a. reduce spending. ✓	b. spend unconsciously.	c. choose the most expensive brands.
-----------------------	-------------------------	--------------------------------------

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.55).

Diferente das atividades anteriores, podemos analisar que na seção de *Pre-listening* em específico o material considera a discussão a respeito da heterogeneidade da língua inglesa, mas não aprofunda o debate sobre as questões linguísticas relacionadas ao prestígio das variantes hegemônicas ou a reflexão a respeito dos contextos formais/informais na prática dos exercícios, continuando como enfoque no registro de informações.

3.4 Analisando a unidade 4 – *Street Art*

Essa unidade discorre sobre as diversas manifestações da arte de rua e aprofunda a temática para o grafite como uma delas, apresentando artistas que representem este trabalho na América Latina e levantando discussões a respeito dos aspectos culturais e sociais da arte urbana. Para isso, a unidade expõe o uso do gênero artigo expositivo (*expository article*) a fim de aprofundar as reflexões a respeito do tema, estruturando também os debates em torno do aspecto gramatical do *present perfect continuous*. Como exercício de vocabulário, a obra propõe expandir e praticar estruturas referentes aos diversos tipos de arte de rua e para corroborar com essa prática no exercício de *listening*, temos a atividade de ouvir e compreender um relato (*account*) de uma artista de rua, e por fim, produzir uma apresentação oral sobre a mesma.

Na seção de *Pre-listening*, o material propõe a discussão sobre o conceito de arte a partir da visão de uma artista polonesa criadora de obras de arte ao ar livre chamada Agata Oleksiak (Olek), nascida em 1978 em Ruda Slaska - Polônia e residente em Nova York - Estados Unidos, onde fica o centro de suas obras. Para isso, também é apresentado a leitura de uma pequena parte da biografia da artista.

Figura 13 – Atividade de *listening* da unidade 4

LISTENING

You have read an expository article about graffiti in Latin America and a short biographical profile of a Latin American artist, and then worked with vocabulary to talk about street art. Now you are going to listen to a Polish street artist's account of her work and her views on art.

PRE-LISTENING

1 Look at the pictures below, which depict works of street art. Then, look again at the different types of street art on page 66. What kind of street art is this? Record your answer in your notebook.
Yarn bombing.



A real train covered in crochet by street artist Olek, in Lodz, Poland, in 2013.

The famous "Charging Bull," a sculpture located in Wall Street, in New York, was covered in crochet by the street artist Olek, 2012.

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.74).

Como é possível notarmos, para contextualizar o tema a fim de preparar o estudante para o exercício central de *listening*, o material apresenta para além do gênero artigo, uma série de recursos semióticos para aproximar o estudante do conteúdo discutido. Todavia, neste primeiro momento de contato com a biografia da artista natural de Singapura, não há nenhuma questão reflexiva sobre o uso da língua inglesa como língua adicional por ela, visto que é o meio de divulgação do seu trabalho.

Seguindo nas atividades, observamos questões interpretativas relacionadas ao trabalho da artista de rua, nas quais os alunos devem assinalar as respostas que apresentam possíveis assuntos no seu relato. Apesar da nacionalidade de Olek ser exposta com recorrência nas questões, como dito anteriormente, não ocorre conscientização entre a naturalidade da artista e a sua relação com a língua inglesa, apesar de haver outros diálogos com questões culturais e sociais relacionadas a arte que ela produz.

Figura 14 – Atividade de *listening* da unidade 4

3 Agata Oleksiak, better known as Olek, is a Polish street artist who lives in the United States. In an oral account to a web series about cutting-edge art and artists, she discusses different aspects of her work. The items below are possible subjects in her account. Write in your notebook the ones you think she will mention.

- a. Her childhood in Poland.
- b. How she sees herself as an artist. ✓
- c. How society sees her work – art or vandalism?
- d. Places she has visited and worked at.
- e. Artists that have influenced her work.
- f. Her artistic interests. ✓
- g. How she creates her works of art. ✓
- h. The kind of artist she wants to be. ✓



Olek during a public art performance in St. Petersburg, Russia, in 2013.

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.75).

Adentrando a seção de *While-listening*, questões a respeito do áudio utilizado na atividade são levantadas, nas quais os alunos devem ouvir novamente a faixa e anotar no caderno pontos mencionados na fala da artista, como também marcar ou responder com verdadeiro e falso perguntas referente ao posicionamento de Olek em relação à arte. Nesta seção, o livro apresenta sugestões para o docente seguir durante a atividade, dentre elas, está o de registrar as respostas circulando os itens analisados e copiados.

Figura 15 – Atividade de *listening* da unidade 4

WHILE-LISTENING 4. Orientar os estudantes a se concentrar nos itens da Atividade 3. Para registrar as respostas, eles podem circular os itens que copiaram no caderno.

4 Listen to Olek. Check which of the items in Activity 3 are mentioned in her account.

5 Now listen to Olek's account again. Decide if the statements below are true (T) or false (F). Record your answers in your notebook. Sugerimos solicitar aos estudantes que justifiquem suas respostas.

a. Olek likes it when people say she is a street artist. T

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.75).

Na transcrição da faixa utilizada na atividade, é possível elencar pontos relevantes relacionados a heterogeneidade linguística da língua inglesa em termos de formalidade e informalidade, nos quais percebemos a utilização de contrações, marcas de hesitação e utilização de variantes consideradas gramaticalmente inadequadas.

Figura 16 – Trecho da faixa utilizada na unidade 4

[...]
What interests me is not only the physical existence of the object, but what happen* around this object. [...]

My medium is sculpture, yarn is just the material. I don't sketch or make patterns; I make them in my head. I mentally take you apart, make you flat. It is like I cut you [she makes the noise of scissors] and then I crochet the pattern, put together and put on you. The same thing on the objects.

It's hard to destroy something with my work, I'm-I'm* covering things. Even if I'm making something in a gallery, even covering an object, I'm not destroying the object that is hidden behind it.

I feel every artwork should have like two levels. First is this visual aspect that uh** can attract everybody. For example, my bull was, you know, this big, gigantic crochet pink bull, you know? Everybody are gonna*** love it! But there is a conceptual level to this piece. That's why I did it in the first place. [...]

[...]

I saw so much art and I always thought it had to be really serious and conceptual and kind of untouchable for people. I don't wanna**** be this kind of artist, you know? I like humor. I like fun. And that is why I make my shows in a way that everybody can find something. [...]

* A forma gramaticalmente correta de acordo com a variante padrão da língua inglesa seria *what happens*.
** Repetição não intencional feita pela artista.
*** Marca de hesitação.
**** Contração informal de *going to*.
**** Contração informal de *want to*.

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.150).

Podemos notar o uso da construção *what happen*, diferente do gramaticalmente adequado que seria *what happens*, dentre outros aspectos identificados pelo asterisco na transcrição. Apesar do material apresentar estas questões relacionadas a variação na língua, tais aspectos não são explorados e materializados nas atividades, ou sugestionados pela obra para discussão em sala.

Prosseguindo, na seção de *Post-listening*, a proposta do material é discorrer sobre o gênero relato (*account*) antes mencionado. Nesta etapa da atividade, os estudantes são

direcionados a observar a construção do gênero e responder questões a seu respeito. Por fim, a atividade propõe um diálogo com questões pessoais dos alunos, indagando se para eles, o trabalho de Olek pode ser considerado arte ou não, problematizando as possíveis respostas.

Figura 17 – Atividade de *listening* da unidade 4

POST-LISTENING

8 Accounts are a popular genre to provide factual information about people. In your notebook, rewrite the statements about accounts, replacing each ● with a different word from the box.

facts	non-fictional	personal	opinions
-------	---------------	----------	----------

a. Accounts are ● texts. **non-fictional**

b. Their tone is ●, and they are usually given in the first person. **personal**

c. In accounts, people share experiences, ●, and feelings with others. **opinions**

d. They are based on ●, but are subjective texts. **facts**

9 Taking into account the definition of “art” given on page 71, do you consider Olek’s work to be art? Why / Why not? **Personal answer. Possible answers: Yes, I do. There’s a lot of creativity in it and it triggers people’s emotions. (or) No, I don’t. I think it’s simply a craft that covers existing elements in the environment.**

Ver Banco de Gêneros.

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.76).

Durante a análise, notamos com recorrência o diálogo que o livro faz com questões culturais e sociais, como antes mencionado, como também o uso de diferentes recursos para contextualizar e relacionar a interpretação da proposta de atividade com aspectos pessoais dos estudantes, promovendo o diálogo entre conteúdo e o sujeito aluno. Todavia, no que toca aos aspectos linguísticos relacionados à heterogeneidade linguística não são aprofundados, apesar de se manifestarem no áudio utilizado na atividade e estarem presentes na transcrição da faixa. Da mesma forma, a reflexão acerca dos *World Englishes* que caberia na discussão a respeito da artista não é explorada, ficando apenas restrita ao áudio apenas como material de exposição.

3.5 Analisando a unidade 5 – *Work and Youth: Challenges and Opportunities*

Partindo para a unidade 5 do material didático, temos como temática discussão sobre questões econômicas relacionadas a emprego, subemprego e desemprego no contexto da juventude atual, bem como problematizações a respeito das soluções para as dificuldades dos jovens nesta área. Sendo assim, o livro propõe aprofundar o vocabulário voltado a este tema, tendo como base o trabalho com os gêneros: resumo executivo


(*executive summary*) e entrevista (*interview*) como nas unidades anteriores. A obra se dispõe a tratar nesses gêneros sobre o contexto do desemprego entre jovens e apresentar a experiência sobre aprendizagem profissional. Para relatar tal experiência, é proposto a entrevista em *podcast*, que na atividade de *listening* tem por objetivo aprofundar a discussão sobre o tema, trabalhando também questões interpretativas na habilidade de compreensão oral. Por fim, temos a apresentação do conteúdo *reported speech*, com o intuito de apresentar aos estudantes como reportar a fala de alguém, para com isso produzir um debate informal (*informal debate*) sobre o mercado de trabalho atual e os obstáculos a serem enfrentados.

Adentrando a parte relativa à habilidade de compreensão oral na unidade, que é apresentada após a leitura do resumo executivo, temos como seção de *Pre-listening* a discussão a respeito sobre as oportunidades profissionais para os jovens, apresentando também uma organização que desenvolve iniciativas para lidar com o problema da inadimplência juvenil. Para apresentação da instituição é utilizado o gênero *site* corporativo, no qual os alunos podem explorar mais informações a respeito das iniciativas antes mencionadas.

Figura 18 – Atividade de *listening* da unidade 5

PRE-LISTENING

1 As you read in the executive summary in the *Reading* section, there is a global concern about the lack of job opportunities for young people. Another organization that has helped to develop initiatives to tackle this issue is the Committee on World Food Security (CFS). Read the following passage about the organization, and answer questions a–c in your notebook.



The Committee on World Food Security (CFS) is an intergovernmental body that reviews and follows up on food security and nutrition policies. CFS is the foremost inclusive international and intergovernmental platform for all stakeholders to work together to ensure food security and nutrition for all. The Committee reports to the UN General Assembly through the Economic and Social Council (ECOSOC) and to FAO Conference.

Using a multi-stakeholder, inclusive approach, CFS develops and endorses policy recommendations and guidance on a wide range of food security and nutrition topics. [...]

FAO. Committee on World Food Security. Roma: [s.d.]. Disponível em: <www.fao.org/cfs/en>. Acesso em: 25 Jan. 2016.

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.91).

Como dito nos capítulos anteriores, notamos que a proposta do livro em trazer discussões antes da atividade principal de *listening* é preparar o aluno para compreensão mais profunda da temática que será abordada no áudio, a fim de que os discentes façam previsões para facilitar a interpretação auditiva.

Partindo para a seção principal de *While-listening*, no decorrer da escuta do áudio, que é indicado ser repetido várias vezes, o material apresenta um *podcast interview* como antes citado, composto por dois áudios e produzido pela organização mencionada no parágrafo anterior, com o nome *Food and Agriculture Organization – FAO*. As falas que compõem os trechos da faixa são da apresentadora Sandra Ferrari, a repórter Kim-Jenna e a figura principal da entrevista, Gerda Verburg, uma política holandesa que atuou nas Organização das Nações Unidas – ONU como representante da organização de Alimentação e Cultura em Roma. Na entrevista, Gerda responde questões a respeito da profissionalização da juventude, aspectos no contexto rural de desemprego etc. Segue um trecho da entrevista mencionada:

Figura 19 – Trecho da faixa utilizada na unidade 5

TRACK 13

[...]

Sandra: Last week, FAO Radio's Kim-Jenna Jurriaans sat down with the outgoing CFS Chair, Gerda Verburg, to talk about the importance of including youth in this year's CFS.

Kim-Jenna: Why is it important to-to* consider the role of young people in our food systems?

Gerda: Farmers are aging all over the world. I think the average age is about 60. If there is not a new generation, the world will be hungry within 20 years – that's one reason. The second reason is because young people are eager to step in and to bring in new technologies and innovative approaches. Together with older generations they can improve the whole food system. And the third reason is to keep young people attracted to stay in the rural area.

Kim-Jenna: The organizers of CFS have made an effort to include youth more prominently in this year's agenda. How was this idea received by the members of CFS?

Gerda: Everybody was enthusiastic because people involved in the committee on world food security are very well aware about** the challenges not only how to feed more than 9 billion people by 2050, but also the challenges when it comes to sustainability, innovative approaches, scarcity, etc.

Kim-Jenna: Why is it important to bring young voices into spaces like CFS?

Gerda: Young people have something special. They know how to work with new technology. And they are also creative in thinking how farming and food production can become more rewarding. [...]

* Repetição não intencional da falante.

** A forma gramaticalmente correta de acordo com a variante padrão da língua inglesa é *aware of*.

UNFAO. Voices of the Zero Hunger Generation. Produção: UNFAO. 2013. Podcast (25min31s). Disponível em: <<https://soundcloud.com/unfao/fao-podcast-3>>. (Fragmento.) Acesso em: 20 abr. 2016.


Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.150).


Apesar de mais uma vez, notarmos aspectos informais que expressam uma inadequação gramatical (heterogeneidade linguística) na fala da entrevistada, isto não é refletido ou focado na seção. A partir deste momento, a atividade propõe que os alunos

anotem no caderno pontos relevantes a respeito da sua compreensão sobre a temática da faixa e, após isso, enumerem de forma correta a sucessão de informações que compõem áudio.

Figura 20 – Atividade de *listening* da unidade 5

WHILE-LISTENING

 **3** Listen to the introduction of a podcast interview produced by the Food and Agriculture Organization (FAO) about the 42nd plenary session of the CFS, held in Italy, in October 2015. Check if any of your ideas in Activity 2 are mentioned and circle them in your notebook. *Personal answers.*

 **4** The notes below are the important points of the introduction you listened to in Activity 3. Order the bullet points 1–5, as the information is mentioned in the audio. Record your answers in your notebook.

Introduction

- Why? Need to feed 9 bn- ppl by 2050 → increase food production by +/- 60% **2**
- Young people = new ideas to face food challenges **5**
- CFS session - new element - space for young voices in agriculture **1**
- How? New farmers + innovators apply manpower + fresh ideas **3**
- 88 % of young ppl in developing countries, most in rural areas (poverty + unemployment) → investing in agriculture jobs solves several problems **4**


Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.91).

Após a parte de *While-listening*, essa unidade do livro apresenta uma seção a chamada *Pronunciation*, como dito nos capítulos anteriores desta pesquisa. O seu propósito segundo a obra e a sua avaliação, é aproximar os estudantes de questões relacionadas à pronúncia e à entonação na língua inglesa (PNLD, 2018). Para isso o material expõe aspectos no tocante a sílaba tônica (*stressed*) dos números em inglês, a fim de que os alunos evitem confundir os seus termos no processo de escuta nas atividades.

Figura 21 – seção *Pronunciation* na unidade 5


PRONUNCIATION

NUMBERS Consultar orientações específicas no Guia Didático.
Knowing how numbers are stressed in spoken English will help you avoid confusing them and foster your listening comprehension skills.

 Listen to the examples:

12 a. Cardinal and ordinal numbers that are multiples of ten (20, 30th, 40, 50th, and so on) have the first syllable stressed:
*We need to increase agricultural production by some **sixty** percent.*

b. Numbers that finish in *-teen* usually have the second syllable stressed:
*That young farmer is **nineteen***
But the stress shifts to the first syllable when the sentence continues:
*That young farmer is **nineteen** years old.*



Sanhén/Shutterstock.com

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.92).

No guia didático no material do professor, a obra apresenta um ponto importante no que toca a heterogeneidade linguística, mas não propõe o aprofundamento nas questões relacionadas à conscientização dos alunos das diversas variantes de língua inglesa, nas quais a pronúncia segundo o modelo “padrão” (hegemônico) possa sofrer variação em termos fonológicos.

Figura 22 – Recorte do guia didático do professor

p. 92 – Pronunciation • O objetivo do trabalho de pronúncia em sala de aula nunca deve ser a perda de sotaque ou a mera imitação de um modelo nativo, mas sim a sensibilização dos estudantes para aspectos que possam aprimorar sua comunicação, tanto na produção como na recepção oral. No caso da pronúncia dos números, trabalhada nesta unidade, a tonicidade correta contribui para a comunicação efetiva.

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.202).

Podemos notar que a problematização sobre “modelo nativo” feita nos capítulos anteriores deste trabalho são retomadas no livro didático que conscientiza o professor da realidade heterogênea da língua inglesa e afirma que o propósito é a inteligibilidade e comunicabilidade, a fim de promover a comunicação efetiva. Todavia, em termos práticos, na presente seção ou nas atividades, não notamos conscientização direta com o estudante sobre tal heterogeneidade, sendo que ela é importante para a formação cidadã do discente, em conformidade com as OCEM (2006). Como já discutido, o trabalho com pronúncia não deve ser ignorado, mas atrelado a este deve vir a consciência da existência da variedade de manifestações fonológicas na língua, a fim de que se construa a

consciência da posição da língua inglesa no mundo, o respeito, a criticidade e a comunicabilidade antes mencionada.

Seguindo para a seção de *Post-listening* dessa unidade, a proposta das questões se volta ao gênero entrevista, a fim de aprofundar os conhecimentos dos estudantes sobre a sua estrutura e características. Por fim, o material levanta discussões a respeito de questões relacionadas a temática abordada durante toda a unidade, com o intuito de problematizar pontos a respeito do desemprego, as oportunidades para pessoas de áreas rurais etc.

Figura 23 – atividade de *listening* na unidade 5

POST-LISTENING

- 9** In this section, you have listened to an excerpt of an interview. Refer back to Activity 12, in the *Reading* section, and read again the characteristics of this genre. Then, in your notebook, write the characteristics you can identify in the interview you listened to in this section. a, c, d, e
- 10** Discuss the questions below with your classmates and teacher.
- Personal answers. Sugerimos incentivar os estudantes a ouvir e respeitar opiniões que difiram das deles.*
- a.** In your opinion, can initiatives in rural areas help reduce unemployment among young people and prevent them from leaving the countryside and moving to big cities? Why / Why not? *Personal answer. Possible answer: Yes, they can, because most people who live in rural areas move to big cities only in order to find better income opportunities.*
- b.** If you live in a rural area, what are the job opportunities like for young people in your region? What could be done to improve them? *Personal answer. Possible answer: There is a cooperative that works with organic products. They have an apprenticeship program for young people interested in learning how to grow organics.*
- c.** If you live in an urban area and were offered an attractive apprenticeship opportunity in a rural area, would you accept it? Why / Why not? *Personal answer. Possible answer: I would accept it if the opportunity offered me a chance to learn a skill I would enjoy working with.*
- d.** How difficult was it to take notes about the interview? Why? *Personal answer. Possible answer: It was kind of difficult at first, but the tips in Activity 5 and my teacher's guidance helped me do the task.*
- e.** If you are not happy with your note-taking skills, what can you do to improve them?
Personal answer. Possible answer: In order to improve my note-taking skills, I can listen to other audio texts in the book and practice taking notes of them.

Fonte: KIRMELENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.93).

Notamos então que apesar da discussão ser pertinente e o livro abordar diversos recursos para trabalhar questões linguísticas (como a seção *Pronunciation*), ainda não foi possível observar na prática a materialização de questões relacionadas a diversidade linguística no que toca aos ingleses do mundo, antes apresentados nos princípios norteadores do material. Apesar do material apresentar sugestões de discussões pertinentes a variação no guia didático do professor, o livro não estabelece um processo de conscientização e reflexão sobre a variação linguística em um contexto prático nas atividades dos estudantes.

3.6 Analisando a unidade 6 – Immigration: Push and Pull Factors

Na unidade 6, a obra propõe aprofundar de maneira mais ampla a discussão a respeito de cultura e identidade. Desta forma, a temática adotada pelo livro foi “os processos de imigração”, seus fatores e consequências para as pessoas envolvidas. Para isso, o material apresenta reflexões a respeito da realidade dos imigrantes no Brasil e em outros países, bem como debates a respeito do preconceito e marginalização destes povos.

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

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

Figura 24 – atividade de *listening* na unidade 6

LISTENING

You have read an article about immigration in Brazil and an infographic about immigration in the state of New York, in the US. Now, you are going to listen to an immigrant telling her story for an oral history project and discuss the difficulties she faced in the new country.

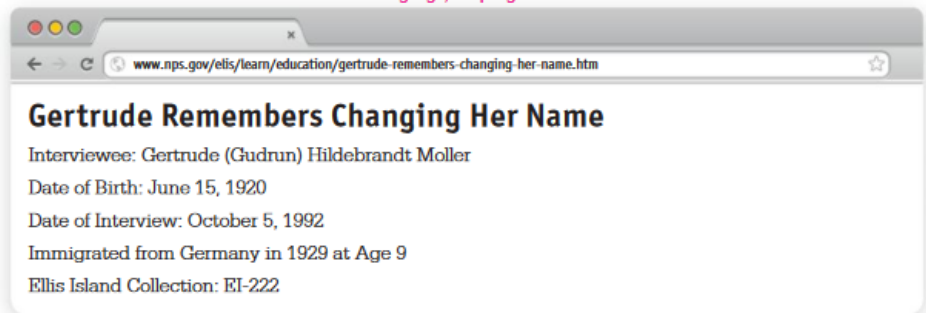
PRE-LISTENING

1 According to research made by a Canadian institute, the items below are the greatest difficulties immigrants face when arriving in Canada. Find the ones you think would also be a problem for immigrants in Brazil and write them in your notebook. *Personal answers. Uma forma de conduzir a atividade é pedir à turma que justifique rapidamente suas escolhas.*

- a. finding an adequate job
- b. learning a new language
- c. getting used to the weather
- d. missing support from homeland
- e. adapting to a new culture or values
- f. financial constraints
- g. recognition of credentials/experience
- h. social interaction with locals
- i. access to professional help
- j. discrimination or racism
- k. finding good quality housing
- l. access to education/training
- m. access to childcare

Fonte de pesquisa: STATISTICS CANADA. Greatest difficulties new immigrants faced since arriving in Canada (Cited 4 years after arrival). *Canadian Social Trends*, n. 94, 2012. Disponível em: <www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2007000/c-g/4097864-eng.htm>. Acesso em: 12 ago. 2015.

2 You are going to listen to the oral history account of a German woman who immigrated to the United States. First, read some information about her. Which difficulties mentioned in Activity 1 do you think were also a problem for her? Why? *Personal answer. Possible answers: She probably had problems learning a new language, adapting to a new culture or values and with access to education.*



The screenshot shows a web browser window with the URL www.nps.gov/ellis/learn/education/gertrude-remembers-changing-her-name.htm. The page title is "Gertrude Remembers Changing Her Name". The content includes the following information:

- Interviewee: Gertrude (Gudrun) Hildebrandt Moller
- Date of Birth: June 15, 1920
- Date of Interview: October 5, 1992
- Immigrated from Germany in 1929 at Age 9
- Ellis Island Collection: EI-222

ELLIS ISLAND ORAL HISTORY COLLECTION. Gertrude Remembers Changing Her Name. *National Park Service*, 5 out. 1992. Disponível em: <www.nps.gov/ellis/learn/education/gertrude-remembers-changing-her-name.htm>. Acesso em: 10 ago. 2015.

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.110).

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

Figura 25 – Trecho da faixa utilizada na unidade 6

 **UNIT 6**
TRACK 15

I was born Gudrun Hildebrandt and married Moller, Mr. Moller, who was from Denmark. Uh* ... he immigrated here uhm* ... many years later and we met in New York. Uh* ... however when I started school in Chicago, where I grew up, uh* ... needless to say, first of all, I couldn't speak a word of English, and uh* ... I was the only child in the school that couldn't speak English. And uh* ... [she laughs] it wasn't too happy the first couple of years but my mama said uh* ... "Take heart because some day you're gonna** be able to speak two languages and all the ones that were teasing you will speak only one." And it was true. She was always right and uh* ... So my teacher-the teacher*** suggested, since no-one**** of the children could uh* ... pronounce Gudrun, which is an old Germanic-Scandinavian name, uh* ... and a very beautiful name (I hear), she gave me a list of girls' names to choose from. So that all the kids could uh* ... uh* ... converse, you know, call ... know what to call me. So I picked the-the-the*** name starting with a *g*, as with my name, and it was Gertrude. I'm not very happy with it, but it has stuck with me all of these years.

* Marca de hesitação.

** Contração informal de *going to*.

*** Repetição não intencional feita pela falante.

**** Reformulação feita pela falante.

ELLIS ISLAND ORAL HISTORY COLLECTION. Gertude Remembers Changing Her Name. 1992. Gravação de áudio (1min20s). Disponível em: <www.nps.gov/etis/learn/education/gertrude-remembers-changing-her-name.htm>. (Fragmento.) Acesso em: 20 abr. 2016.



Fonte: KIRMELENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.151).

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

Como exercício na seção de *While-listening*, em específico na questão de número sete, o material apresenta uma pequena discussão a respeito de registros orais (*oral history projects*) nos quais embasam a fala de Gertrude, refletindo sobre o gênero. Porém, na maior parte das outras atividades, a proposta é registrar aspectos pontuais da fala da imigrante fazendo relações com alternativas presentes no livro e anotá-los no caderno, como vemos a seguir:

Figura 26 – atividade de *listening* na unidade 6


WHILE-LISTENING

-  **3** Listen to Gertrude. Check if the items you chose in Activity 2 are mentioned.
Personal answer.
-  **4** Listen to her account again, and write the correct words in your notebook.
- In terms of places in her community, Gertrude describes her initial experiences at *the local church / the community center / school*.
 - Gertrude's *mother / husband / teacher* encouraged her to face the difficulties.

Ver Banco de Gêneros.

Fonte: KIRMELENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; 2016, p.110

Figura 27 – atividade de *listening* na unidade 6

-  **6** Registering accounts for oral history projects is a way of preserving the history of immigration. Listen to Gertrude's account once more to identify the words that complete the statements about it. Rewrite the sentences in your notebook using the right answers.
- Accounts are *fictional / non-fictional* narratives.
 - They describe *people, facts and events / events only*.
 - They are told using mainly *future / past* verb tenses.
- 7** Now think about oral history projects such as the one that collected Gertrude's account and, in pairs, decide if the following statements are true (T) or false (F).
- Any account is oral history. *False. Oral history is systematically collected, and it is analyzed and placed within a historical context. It also needs to be stored and shared.*
 - Oral history is interested in registering the testimony of historical figures only. *False. Oral history is interested in the testimony of ordinary people.*
 - The main process of collecting accounts and testimonies for oral history projects is through interviews. *True.*
 - Oral history projects are important to give voice to often marginalized people. *True.*

WHAT IS ORAL HISTORY?

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

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

MOYER, Judith. 1993/1999. *Step-by-Step Guide to Oral History*. [1999?]. Disponível em <http://dohistory.org/on_your_own/toolkit/oralHistory.html>. Acesso em: 12 maio, 2015.

Fonte: KIRMELENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.111).

Em ambas as seções, não notamos a reflexão a respeito da realidade linguística de Gertrude ou de outros imigrantes. Apesar da faixa abrir caminhos para essas discussões, tendo em vista o debate sobre diferentes nacionalidades no processo de imigração, descentralizando a temática dos círculos internos (KACHRU, 1985), o enfoque interpretativo do material ainda se detém a pontos específicos do áudio, como citado anteriormente. Ainda é possível ressaltar que, como nas análises anteriores, as marcas de

variação presentes na fala da autora do áudio não são exploradas, sendo apenas expostas na transcrição.

Seguindo para a última seção, como *Post-listening* o livro elenca uma série de questões a respeito da temática abordada no tópico e propõe uma discussão entre os estudantes e professor. As perguntas giram em torno do debate sobre identidade, como a mudança de nome afeta uma pessoa e sobre os problemas de imigração no mundo.

Figura 28 – atividade de *listening* na unidade 6

POST-LISTENING

8 Now, to understand a little more about this topic, discuss the questions below with your classmates and your teacher. Para sugestões de respostas e orientações, ver o Guia Didático.

- a. Do you know anyone who is called by any other name rather than his/her original one? If so, do you know why that happens?
- b. In your opinion, does name changing affect a person's identity? Why / Why not?
- c. Gertrude had to change something that was important to her in order to fit in. Do you think that was the correct thing to do? In that situation, who should adapt to whom?
- d. In your opinion, are the problems faced by immigrants in different countries the same? Think of the people you mentioned in the *Warm-Up* section. Did any of them have to face problems like the ones listed in Activity 1 in this section?

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.111).

No tocante ao diálogo com os contextos multiculturais, notamos que o tema escolhido e as inferências colocadas pelo material auxiliam os alunos a adentrarem questões sociais e culturais de forma mais ampla, compreendendo o fluxo migratório e como os países tentam lidar com esta realidade. Todavia, mediante todo este debate, a conscientização do papel fundamental da língua nestes processos não foi atingida, não contemplando questões referentes aos *World Englishes* e a heterogeneidade linguística.

3.7 Analisando a unidade extra – *World of Literature*

Partindo para a última análise do material, temos uma unidade extra intitulada *World of Literature*, na qual a obra propõe discussões a respeito do império britânico e a colonização e descolonização de países africanos, bem como sua produção literária, tendo em vista o seu histórico de submissão aos países europeus nos séculos passados. Esta unidade é estruturada de forma diferente das anteriores, visto que não está subdividida em seções de *listening* ou em outras habilidades, mas discussões organizadas em partes (*Parts*) nomeadas por letras, nas quais faremos a análise neste tópico.

Detalhado o propósito temático da unidade, partimos para o primeiro momento do capítulo, a *Part A- Warm up*, na qual o material aborda questões referentes aos países colonizados pelo império britânico, para isso é apresentado um mapa, no qual é sugerido para o professor levantar discussões a respeito da língua falada nestes países, como podemos observar no recorte abaixo:

Figura 29 – atividade na unidade extra

PART A – Warm-up

1. It shows the former British Empire and its colonies worldwide. Convidar os estudantes a analisar o mapa com cuidado, identificando os continentes e países. Uma forma de ajudá-los é perguntar que língua é falada nesses países.

1 The map below does not come with a caption. Can you think of one? What does this map show?

Fonte de pesquisa: ALLCOCK, Paul A. *How Many Countries Were Ruled by the British Empire?* [S.l.]: 2014. Disponível em: <www.quora.com/How-many-countries-were-ruled-by-the-British-Empire>. Acesso em: 19 mar. 2016.

2 Does the map surprise you?

Personal answers. Possible answers: I didn't know that ... / I was surprised that ... Sugerimos deixar que os estudantes exponham suas descobertas e curiosidades. Caso a turma tenha interesse, é possível abrir uma breve discussão sobre o assunto com a ajuda de uma pesquisa na Internet. Lembre-se, no entanto, que esse não é o tema central do trabalho, mas apenas uma introdução.

Fonte: KIRMELENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.131).

É notável que diferente das outras unidades, nesta em específico a discussão principal adentra questões relacionadas não só a cultura e sociedade, mas a língua em si, discutindo inclusive, aspetos heterogêneos e socioculturais do inglês, apresentando informações a respeito de países como Nigéria, onde ela é língua oficial.

Também é possível analisar que aspectos relacionados aos *World Englishes* são pertinentes na reflexão levantada no início da unidade, visto a descentralização da discussão dos países hegemônicos, abrindo o debate para a realidade linguística e cultural de outras nações falantes do inglês.

Figura 30 – atividade na unidade extra

CULTURAL REFERENCES

Did you know that, despite the English being Nigeria's official language, the number of individual languages listed for Nigeria is 527? Of these, 520 are living and 7 are extinct. Of the living languages, 510 are indigenous and 10 are non-indigenous.

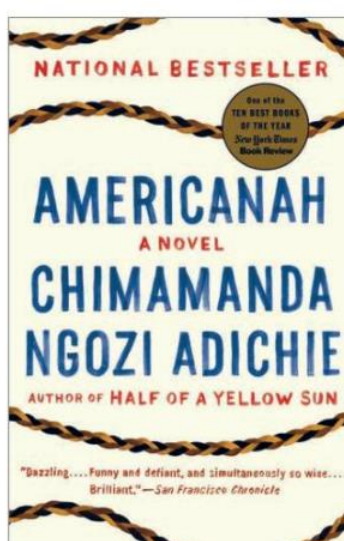
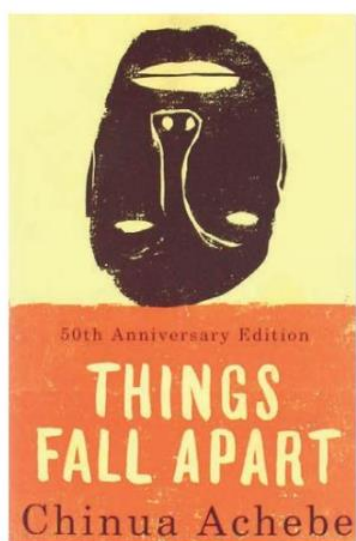
Fonte de pesquisa: LEWIS, M. Paul; SIMONS, Gary F.; FENNIG, Charles D. (Org.). *Ethnologue: Languages of the World*. 19th ed. Dallas, Texas: SIL International, 2016. Disponível em: <www.ethnologue.com/country/NG>. Acesso em: 19 mar. 2016.

Fonte: KIRMELEIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.131).

Seguindo para as próximas atividades da primeira parte, notamos que a obra apresenta questões relacionadas a literatura produzida nestes países, antes colônias britânicas, visto que o inglês ocorre em algumas como língua oficial ou uma das línguas oficiais. A obra também problematiza aspectos relacionados a autores nigerianos que apesar de serem falantes de outros idiomas, escolhem o inglês como língua de publicação de suas produções.

Na atividade número três, em específico, ocorre um diálogo reflexivo sobre o poder de alcance publicitário da língua inglesa no mundo, bem como o motivo da “não tradução” ser um dos pontos que influenciam os autores nigerianos na escolha da língua inglesa para produção literária. Para isso, o material apresenta como exemplo o romancista, poeta e crítico literário africano Chinua Achebe.

Figura 31– atividade na unidade extra



Personal answers.
Possible answer:
Because by writing in English, they would be able to reach a larger public, and tell more people from different cultures their stories.
Dar o exemplo de Chinua Achebe, que, apesar da dificuldade de apresentar conceitos culturais facilmente compreendidos por falantes de Igbo, preferiu escrever em inglês e evitar a tradução. / Personal answers: I think it's about ... / Maybe it's about ... Sugerimos aceitar as contribuições dos estudantes, sem dizer se estão certos ou errados. O objetivo aqui é explorar possíveis temas abordados por meio da análise de elementos paratextuais.

Fonte: KIRMELEIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.132).

Prosseguindo, na *Part B* intitulada *The Danger of a Single Story- by Chimamanda*, o livro apresenta um trecho da fala de outra autora nigeriana chamada Chimamanda Ngozi Adichie, na qual ela discorre sobre o poder humanizador das histórias, problematizando a expressão “*stories matter*” utilizada pela escritora. Após a discussão, é proposto para os estudantes a escuta de um áudio no qual Chimamanda apresenta aspectos relacionados a sua infância e sua obra como empoderamento. Atrelado a fala da autora, o livro trata de reflexões culturais sobre os países africanos, considerando a realidade multicultural e linguística dentro da África. Seguem um recorte da atividade reflexiva citadas e da transcrição da faixa utilizada na unidade:

Figura 32 – Transcrição da faixa utilizada na unidade extra

I was also an early writer, and when I began to write, at about the age of seven, stories in pencil with crayon illustrations that my poor mother was obligated to read, I wrote exactly the kinds of stories I was reading: All my characters were white and blue-eyed, they played in the snow, they ate apples, [she coughs] and they talked a lot about the weather, how lovely it was that the sun had come out. Now, this despite the fact that I lived in Nigeria. I had never been outside Nigeria. We didn't have snow, we ate mangoes, and we never talked about the weather, because there was no need to.

My characters also drank a lot of ginger beer, because the characters in the British books I read drank ginger beer. Never mind that I had no idea what ginger beer was. And for many years afterwards, I would have a desperate desire to taste ginger beer. But that is another story. What this demonstrates, I think, is how impressionable and vulnerable we are in the face of a story, particularly as children. Because all I had read were books in which characters were foreign, I had become convinced that books by their very nature had to have foreigners in them and had to be about things with which I could not personally identify. Now, things changed when I discovered African books. There weren't many of them available, and they weren't quite as easy to find as the foreign books, but because of writers like Chinua Achebe and Camara Laye, I went through a mental shift in my perception of literature. I realized that people like me, girls with skin the color of chocolate, whose kinky hair could not form ponytails, could also exist in literature. I started to write about things I recognized.

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.151-152).

Figura 33 – atividade na unidade extra

- 6** Single stories encourage the creation and perpetuation of stereotypes, which, in turn, are a common source of violence. List in your notebook: Lembrar os estudantes de que generalizações são como *single stories* e devem, portanto, ser evitadas nas respostas.
- a.** what leads us to have a single story of places, people, and things; Possible answers: Lack of critical thinking, the media, traditions.
- b.** ways of challenging or avoiding stereotypes. Possible answers: Looking for different points of view, looking for reliable sources of information, questioning ourselves, being open to different opinions.
- 7** Do you think you have a single story of African countries and their people? How do you feel about that? Personal answers. Possible answers: I think so, because ... / I don't think so, because ... Lembrar os estudantes de que as diferenças culturais, históricas, geográficas, políticas e sociais entre os países africanos podem ser muito grandes.

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.133).

No tocante à utilização da fala de Chimamanda na atividade, apesar de notarmos um aprofundamento em questões culturais e sociais da língua e da produção literária africana, não observamos exploração da reflexão a respeito da variante de inglês utilizada

por ela. O áudio na atividade não é a base para a conscientização da heterogeneidade linguística, mas para a interpretação de aspectos relacionados à vida da escritora. Pontos relacionados fonologia e pronúncia não são abordados, tendo em vista a inteligibilidade e comunicabilidade na língua, sendo estes pontos importantes a serem trabalhados (BAMGBOSE, 1998, p. 11).

Seguindo na unidade, temos as partes C, D e E nomeadas, respectivamente, como *Part C – Chinua Achebe*, *Part D – Things Fall Apart* e *Part E – Wrapping up & Making connections*. Nessas seções, o livro didático aprofunda o debate sobre a biografia e obra de Chinua Achebe, antes citado. Expandindo também o vocabulário nas questões do material e explorando aspectos gramaticais na produção das respostas dos alunos.

Figura 34 – atividade na unidade extra

- 4 Make a list in your notebook of up to ten words or expressions that you found in the biography and that made your reading more difficult.
- 5 Compare your list with a classmate's. Try to reduce the number of unknown words and expressions by teaching and learning from each other.
Incentivar os estudantes a trabalhar de forma colaborativa em duplas ou em pequenos grupos. Lembrá-los de sempre considerar o contexto em que a palavra é usada.
- 6 Now, using the remaining words you still do not know the meaning of, look at the context in which they appeared to complete the chart below. It will help you infer their meaning. Look at the example provided.
Answers will vary. Recomendamos ajudá-los na tarefa coletando alguns de seus próprios exemplos e completando a tabela junto com eles. Lembrá-los, no entanto, que essa é uma

Make sure you select content words (verbs, nouns, adjectives, and adverbs), and not function words, like prepositions and pronouns. Content words carry more meaning.

Fonte: KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R.; (2016, p.135).

Ao analisar essa última unidade do material, notamos relações relevantes com a proposta dos princípios norteadores da obra. Reflexões a respeito da língua, cultura e contextos nos quais o inglês é tratado como língua internacional, tendo em vista seu poder de influência publicitária, bem como a realidade multicultural e linguística da Nigéria como país pertencente ao círculo externo (KACHRU, 1985) são explorados na unidade. Todavia, aspectos que poderiam ser aprofundados relacionados à variação de língua inglesa utilizada pelos nigerianos, bem como a fonologia destas variações não foram apresentadas. Dado que o propósito de adentrar questões sobre a heterogeneidade da língua na escola é preparar o estudante para a cidadania, sendo a consciência das diferentes manifestações linguísticas (que inclui aspectos fonológicos da língua) de grande relevância para tratar desses aspectos na discussão do inglês como língua adicional e/ou internacional.

Visto todas as discussões e análises feitas, verificando como se dá em termos práticos a materialização dos aspectos heterogêneos da língua e dos *World Englishes*, bem como ocorre a conscientização a respeito destes pontos. Partimos então, para as considerações finais desta pesquisa, nas quais apresentamos um apanhado geral do que foi possível verificar no desenvolvimento do nosso estudo, refletindo sobre como as análises corroboram com as discussões feitas neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo analisar as manifestações da heterogeneidade linguística e os *World Englishes* no livro didático *Circles 3*, avaliado e aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e utilizado como material pedagógico nas escolas de referência em ensino médio da cidade de Salgueiro, Pernambuco. Tendo em vista as Orientações Curriculares Nacionais – OCEM, bases legais em vigência na época de publicação do material, analisamos também como a obra dialoga com os conceitos e princípios do documento, bem como outras teorias atuais adotadas na sua produção.

Como base teórica, adotamos as OCEM anteriormente citadas, bem como autores que apresentam reflexões a respeito das concepções e ensino de língua inglesa, como também o lugar do inglês no mundo moderno, tendo em vista o conceito de *World Englishes*, são estes Kachru (1985), Rajagopalan (2005) e Leffa (2016) entre outros.

O *corpus* desta pesquisa, como dito anteriormente, é composto pelo livro didático *Circles 3* e as suas atividades de *listening*. A escolha desta habilidade em específico, se deu devido a obra apresentar uma série de faixas em seu CD com falantes do inglês de diferentes lugares e culturas ao redor do mundo, sendo o ponto-chave para o enfoque da pesquisa, que se dá na materialização das reflexões a respeito dos aspectos heterogêneos da língua.

A compreensão das diferentes concepções que a língua inglesa pode ter, bem como o conceito de heterogeneidade linguística, foram fundamentais para a construção das análises, visto que nos auxiliaram a refletir sobre a manifestação das variações na obra e o seu diálogo com os ingleses presentes no mundo.

No tocante à análise em si, notamos que o material didático considera discussões pertinentes ao ensino de língua inglesa e presentes nas Orientações Curriculares, sendo essas as questões pertinentes aos contextos multiculturais, as diferenças sociais entre as pessoas, o processo tecnológico vivido pelo mundo moderno e suas diversas facetas de comunicação. Para embasar estes caminhos discursivos, a obra adota uma série de recursos semióticos e diferentes gêneros textuais a fim de facilitar a compreensão a temática. Corroborando assim com a avaliação do livro didático presente no Plano Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2018, on-line).

Em relação a heterogeneidade linguística presente também nas bases teóricas da OCEM (2006), a obra apresenta o trabalho com diferentes contextos socioculturais, todavia não aprofunda reflexões e debates no tocante a língua inglesa e suas

manifestações formais, informais e contextuais. Como discorrido nas análises, é possível observar manifestações de variação nos áudios utilizados, mas elas não são exploradas na prática, apesar das transcrições exporem por meio do asterisco o aspecto linguístico heterogêneo em relação a variante padrão da língua inglesa.

Discorreremos nas discussões teóricas desta pesquisa, a importância dos estudantes desenvolverem a consciência das diferentes facetas das linguagens, compreendendo suas diferenças contextuais e linguísticas, sendo então necessário promover momentos de reflexão destes usos.

A respeito de um dos pontos centrais desta pesquisa, a abordagem dos *World Englishes* pelo material, notamos que de fato há materialização de diferentes variantes de inglês encontradas no mundo nas faixas do CD-ROM adotado pelo material. Todavia, apesar da obra conter sete unidades didáticas, essas materializações são abordadas pontualmente apenas em três capítulos, não sendo desenvolvidas discussões na prática das atividades no restante do livro. Sendo assim, não encontramos de forma direta em toda obra o contato e a reflexão entre estudante e os diferentes ingleses presentes no mundo.

Ao apresentar sujeitos de diferentes lugares do mundo com nacionalidades que diferem dos países encontrados no círculo interno (KACHRU, 1985), o livro didático abre portas para discussões pertinentes a temáticas dos ingleses. Todavia, em apenas três unidades, como dito anteriormente, é possível estabelecer de forma pontual a relação entre esta discussão e a prática das atividades, são elas a unidade 6, na qual ocorre de forma breve a reflexão sobre a realidade do preconceito linguístico sobre os imigrantes, bem como na unidade 7, que discorre sobre a escolha da língua inglesa como produção literária, visto a posição global do inglês no mundo.

Na unidade extra apresentada no fim da obra, analisamos que há apresentações de questões referentes à língua inglesa que estabelece concordância com a temática do inglês como língua adicional e/ou internacional, presentes nas bases teóricas da obra e a proposta de exercício do capítulo. Quando o material expõe a relação entre os autores nigerianos e a língua inglesa, envolvendo as discussões de identidade, cultura e poder, notamos que reflexões mais profundas são levantadas em relação à língua e seu uso. Todavia, apesar desta unidade dialogar de forma mais reflexiva com os princípios norteadores do material, analisamos que mais uma vez, as variações utilizadas pelas pessoas nos áudios não são abordadas na discussão.

Como dito nos capítulos anteriores, as seções de *Listening* foram escolhidas por se basearem em faixas que apresentam os ingleses do mundo, como o próprio material expõe o conceito de “World Englishes é muito valorizado pela coleção e busca, nos textos orais e escritos apresentados, a descentralização da hegemonia do chamado ‘falante nativo’ de inglês, valorizando e incluindo outros ‘ingleses’” (BRASIL, 2018, on-line). Todavia, ao analisar os áudios em relação as questões propostas para os estudantes, observamos que não ocorre conscientização das variantes utilizadas, como já mencionado, sendo o foco na maioria das atividades, questões interpretativas relacionadas informações específicas na fala das pessoas. Da mesma forma, no guia didático do professor, analisamos que há sugestões que embasam discussões a respeito dos caminhos teóricos adotado pela obra, todavia elas ocorrem de forma curta sem espaços para problematizações.

Em geral, foi observado com a nossa pesquisa que o material didático *Circles 3* apresenta discussões relevantes para o ensino e que em sua estrutura adota bases teóricas atuais e que contribuem para o desenvolvimento da língua inglesa na escola como disciplina formadora de cidadãos críticos. Todavia, as manifestações das reflexões sobre a heterogeneidade e os ingleses presentes no material digital, não estão presentes em toda a obra, sendo materializados em poucos momentos, como visto na unidade extra. As variações ocorrem no material, bem como a materialização do inglês de diferentes países, mas na maioria dos casos, estes aspectos ocorrem sem um processo de conscientização e reflexão.

Mediante nossa pesquisa, notamos que a abordagem norteadora da obra não contempla todo o material de maneira geral, estando presente em partes específicas. No tocante as bases legais para o ensino médio, há processos discursivos relacionados a pontos culturais e sociais, todavia muitos contextos de variação são ignorados na prática.

Com isso, consideramos que dentro da sala de aula e nos materiais pedagógicos não se deve apenas discutir questões relacionadas ao processo moderno de globalização da língua inglesa, mas como isso afeta e modifica diferentes contextos de uso da língua. Da mesma forma, é necessário conscientizar que o crescimento da língua inglesa, inclui, dentro do seu processo, países que tem o inglês como língua oficial, adicional, franca ou como segunda língua, bem como a realidade linguística destes lugares, que apresentam expressões, contextos de uso e fonologias diferentes do que muito tempo foi considerado “padrão” nos países hegemônicos, portanto, estes aspectos devem ser respeitados e trabalhados na prática educativa.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, S. M.; DETONNI, R. do V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (Org.) **Cenas da sala de aula**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005
- CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Camb Univ Press. 1997.
- HYLAND, K. **Disciplinary discourses: Social interactions in the construction of knowledge**. London: Longman. 2000.
- JORDÃO, C. M. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta? In: **Revista brasileira de linguística aplicada**, vol.14 no.1 Belo Horizonte Jan./Mar. 2014, p.13-40.
- KACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: Quirk, R. and H. Widdowson, (eds.) **English in the World: Teaching and Learning the language and the literature**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p.11-36.
- KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; LADEIA, R. **Circles 3º ano: Ensino médio**. São Paulo: FTD, 2016.
- KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, A. (Ed.). **Toward a new integration of language and culture**. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988. p. 63-88.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.
- RAJAGOPALAN, K. The concept of “world English” and its implication for ELT. **ELT Journal**, Oxford, v.58, n.2, 2004, p.111 – 117.
- _____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.& RAJAGOPALAN, K. (orgs). **A Geopolítica do Inglês**. Parábola, 2005, p. 135-159.
- Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **OCEM -Orientações curriculares para o ensino médio Linguagens, códigos e suas tecnologias**, 2006.
- SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a língua franca**. Oxford: OUP, 2011.
- LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, 2012, p. 389-411.
- LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

YAKHONTOVA, T. Textbooks, contexts and learners. **English for Specific Purposes**, Ann Arbor, vol. 20, 2001, p. 397-415.

ANEXOS

ANEXO 1: TRANSCRIÇÕES DAS FAIXAS PRESENTES NO CD-ROM DO LIVRO DIDÁTICO *CIRCLES 3*



Nesta parte, você encontrará as transcrições dos textos orais utilizados ao longo das unidades deste volume. Como são textos autênticos, foram registradas também diversas marcas características da oralidade, como as hesitações, as repetições não intencionais e as interjeições. Assim, você terá contato com diversos dos elementos constitutivos do texto oral em língua inglesa e, desse modo, com mais uma ferramenta para a compreensão deles.

UNIT 1

TRACK 2

Hi, I'm Annie Leonard with the *Story of Stuff*. Welcome to another episode of "The Good Stuff," where we talk with people who are working on solutions to the take-make-waste system that's trashing the planet, threatening our communities and harming our health.

Collaborative consumption is all the buzz these days. [...]

[...]

You can use an app to rent out a spare room to a traveler who wants to avoid generic hotels, catch a ride to the airport in someone's car instead of a taxi, or give away that old crib to someone who just had a baby. Cities are putting bike share stations on the street, free for anyone to use and leave for the next person who needs it. Folks are realizing that not every household needs a pick-up or power drill if one can be used by several neighbors.

Wait a minute, collaborative consumption? Sounds like good old-fashioned sharing to me ... That's right. Sharing has become so trendy that it has a new name. But whatever you call it, the rise of the sharing economy could revolutionize our relationship with stuff and with each other. Sharing can be good for the environment, good for the economy, and good for building community. Today on "The Good Stuff," we present the first of two programs on sharing. We'll talk with two leaders of the sharing movement, who'll discuss both the promise of collaborative consumption and the challenges of making it work for everyone. Let's go! [music] [...]

THE STORY OF STUFF. All about Sharing. [S.L.]: [2016?]. Produção: The Story of Stuff Project. Podcast (17min17s). Disponível em: <<http://storyofstuff.org/podcasts/sharing-part-one/>>. (Fragmento.) Acesso em: 20 abr. 2016

UNIT 2

TRACK 6

[...]

Asimov: Once we have outlets, computer outlets in every home, each of them hooked up to enormous libraries, where anyone can ask any question, and be given answers, be given reference material, be something you're interested in knowing, from an early age, however silly it might seem to someone else, that's what you're interested in, and you ask, and you can find out, and you can follow it up, and you can do it in your own home, in-at your* own speed, in your own direction, in your own time. Then everyone will enjoy learning. Nowadays, what people call learning is forced on you, and everyone is forced to learn the same thing on the same day at the same speed, in class. And everyone is different. For some it goes too fast, for some too slow, for some in the wrong direction. But give them a chance, in addition to school – I don't say we abolish school, but in addition to school – to follow up their own bent from the start.

TRACK 7

Bill Moyers: Well, I love the-I love the** vision, but what about the uh*** ... what about* the argument that machines, computers, dehumanize learning?

Asimov: Well, as a matter of fact, it's just the reverse. Uh*** ... it seems to me that it's through this machine that, for the first time, we'll be able to have a one-to-one relationship between information source and information consumer, so to speak.

Bill Moyers: What do you mean?

Asimov: Well, in the old days-in the old days* you used to have tutors for children. A person who could afford it would hire a pedagogue, a tutor, and he would teach the children; and if he knew his job he could adapt his teaching to the tastes and abilities of the students, you see. But how many people could afford to hire a pedagogue? Most children went uneducated. Then we reached the point where it was absolutely necessary to educate everybody. The only way we could do it is to have one teacher for a great many of students, and, in order to organize the situation properly, we gave them a curriculum to teach from. So, how many teachers are good at this, too? Like in everything else, the number of teachers is far greater than the number of good teachers. So ... we either have a one-to-one relationship for the very few, or a one-to-many relationship for the many. Now, there's a possibility of a one-to-one relationship for the many. Everyone can have a teacher in the form of access to the gathered knowledge of the human species. [...]

* Correção feita pelo entrevistado no curso da fala.

** Repetição não intencional da fala do entrevistador.

*** Marca de hesitação.

AZIMOV, Isaac. Isaac Asimov Predicted the Internet of Today 20 Years Ago. Produção: wTTwZZ. 2011. Vídeo (9min59s). Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=8ZmFFeF072gA>. (Fragmento.) Acesso em: 20 abr. 2016.

UNIT 3

TRACK 8

[...]

Here are five tips on how you can handle your own finances.

Number 1: Save up your pocket money before you start spending. Every time your dad and mom hands you your weekly or monthly allowance, do make it a point for you to put away a fixed amount of money into your piggy bank. Imagine this money are your life resources for your future, be it paying for your education, housing or car. Broaden your thinking scope. The more you save today, the more you benefit in the future.

Number 2: Buy only the necessities, avoid splurging on your wants. In times of financial turmoil, we should reduce spending to avoid chalking up debt. Before you start spending unconsciously, you have to decide if the object you're spending on is a need or a want. Even if you think that it is absolutely necessary, there's no need to choose the most expensive brands when there are cheaper ones. If the object is one of your wants, probably you want to consider buying another time. Remember: your favorite bag and T-shirt displayed in the shopping center might not be the cheapest ones in town.

Number 3: Log your spending. Debt is one of the biggest financial problems facing young adults these days. To avoid falling into debt, it is highly suggested that you create a list of your daily expenditure. By creating a list for yourself, you'll be clearly aware of the amount of money you can spend over the remaining week. This reduces your chances of falling into debt.

Number 4: Start young, you will never regret. David Chan, 24, started putting aside his pocket money and income from home tuition and part time jobs, into his pure SBA savings accounts, since he was 14. He realizes that the savings have ballooned to 10 thousand dollars by the time he completed his Business Administration course at the National University of Singapore. Most of us youth not know* the importance of saving. Saving is a lifelong commitment. Saving early will mean that you'll work for few years when you're older. Furthermore, being financially secure will enable you to live the life the way you want without worrying. Every little money counts, so start early. You'll never regret.

Number 5: Saving Gaia. How much do you know about saving resources at home? Your electricity and water utility bills expend a considerable portion of your household income. But by switching off your lights, and turning off the tap, when not in use, not only are you saving the Earth, you're also helping to reduce your utility bills significantly. So let's make it a point to conserve resources at home every day. [...]

* A forma gramaticalmente correta de acordo com a variante padrão da língua inglesa é *youth do not know*.

CONG, Seah Ying, Nick. Tips on Financial Management for Teens. YouTube. 2012. Vídeo (4min47s). Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=4cZ4Qm3fkEY>. (Fragmento.) Acesso em: 20 abr. 2016.

 **UNIT 4**
TRACK 9

[...]

I like being called street artist. I like to explore in the streets as the additional canvas to my work in many different ways. [...]

[...]

What interests me is not only the physical existence of the object, but what happen* around this object. [...]

My medium is sculpture, yarn is just the material. I don't sketch or make patterns; I make them in my head. I mentally take you apart, make you flat. It is like I cut you [she makes the noise of scissors] and then I crochet the pattern, put together and put on you. The same thing on the objects.

It's hard to destroy something with my work, I'm-I'm* covering things. Even if I'm making something in a gallery, even covering an object, I'm not destroying the object that is hidden behind it.

I feel every artwork should have like two levels. First is this visual aspect that uh** can attract everybody. For example, my bull was, you know, this big, gigantic crochet pink bull, you know? Everybody are gonna*** love it! But there is a conceptual level to this piece. That's why I did it in the first place. [...]

[...]

I saw so much art and I always thought it had to be really serious and conceptual and kind of untouchable for people. I don't wanna**** be this kind of artist, you know? I like humor. I like fun. And that is why I make my shows in a way that everybody can find something. [...]

* A forma gramaticalmente correta de acordo com a variante padrão da língua inglesa seria *what happens*.

** Repetição não intencional feita pela artista.

*** Marca de hesitação.

**** Contração informal de *going to*.

***** Contração informal de *want to*.

PBS: OFF BOOK. Street Art. Produção: PBS. 2011. Vídeo (6min39s). Disponível em <www.youtube.com/watch?v=im5e9c48bXY>. (Fragmento.) Acesso em: 5 abr. 2016.

 **UNIT 5**
TRACK 11

Hello and welcome to another episode in this FAO podcast mini-series on sustainability.

I'm your host, Sandra Ferrari.

[Theme music]

Sandra: Last week at the UN's Food and Agriculture Organization, the Committee on World Food Security convened for their 42nd session. But this year the organizers incorporated a new element – a space for young voices working in agriculture to be heard. But why now?

Well, to feed a world of 9 billion people by 2050, it's estimated that we need to increase agricultural production by some 60 percent.

To achieve this, a new generation of farmers and innovators need to be encouraged to take the reins and apply their manpower and fresh ideas to food production.

Almost 88 percent of the world's young people live in developing countries. And that figure is expected to increase over the coming decades. [...]

[...]

Many of these young people in rural areas around the world face chronic poverty and joblessness. So investing in rural development and agriculture-related jobs is a smart way to address multiple problems at the same time.

And along the way, young people bring new ideas and solutions to today's food challenges. [...]

TRACK 13

[...]

Sandra: Last week, FAO Radio's Kim-Jenna Jurriaans sat down with the outgoing CFS Chair, Gerda Verburg, to talk about the importance of including youth in this year's CFS.

Kim-Jenna: Why is it important to-to* consider the role of young people in our food systems?

Gerda: Farmers are aging all over the world. I think the average age is about 60. If there is not a new generation, the world will be hungry within 20 years – that's one reason. The second reason is because young people are eager to step in and to bring in new technologies and innovative approaches. Together with older generations they can improve the whole food system. And the third reason is to keep young people attracted to stay in the rural area.

Kim-Jenna: The organizers of CFS have made an effort to include youth more prominently in this year's agenda. How was this idea received by the members of CFS?

Gerda: Everybody was enthusiastic because people involved in the committee on world food security are very well aware about** the challenges not only how to feed more than 9 billion people by 2050, but also the challenges when it comes to sustainability, innovative approaches, scarcity, etc.

Kim-Jenna: Why is it important to bring young voices into spaces like CFS?

Gerda: Young people have something special. They know how to work with new technology. And they are also creative in thinking how farming and food production can become more rewarding. [...]

* Repetição não intencional da falante.

** A forma gramaticalmente correta de acordo com a variante padrão da língua inglesa é *aware of*.

UNFAO. Voices of the Zero Hunger Generation. Produção: UNFAO. 2013. Podcast (25min31s). Disponível em: <<https://soundcloud.com/unfao/fao-podcast-3>>. (Fragmento.) Acesso em: 20 abr. 2016.

UNIT 6 TRACK 15

I was born Gudrun Hildebrandt and married Moller, Mr. Moller, who was from Denmark. Uh* ... he immigrated here uhm* ... many years later and we met in New York. Uh* ... however when I started school in Chicago, where I grew up, uh* ... needless to say, first of all, I couldn't speak a word of English, and uh* ... I was the only child in the school that couldn't speak English. And uh* ... [she laughs] it wasn't too happy the first couple of years but my mama said uh* ... "Take heart because some day you're gonna** be able to speak two languages and all the ones that were teasing you will speak only one." And it was true. She was always right and uh* ... So my teacher-the teacher*** suggested, since no-none**** of the children could uh* ... pronounce Gudrun, which is an old Germanic-Scandinavian name, uh* ... and a very beautiful name (I hear), she gave me a list of girls' names to choose from. So that all the kids could uh* ... uh* ... converse, you know, call ... know what to call me. So I picked the-the-the*** name starting with a *g*, as with my name, and it was Gertrude. I'm not very happy with it, but it has stuck with me all of these years.

* Marca de hesitação.

** Contração informal de *going to*.

*** Repetição não intencional feita pela falante.

**** Reformulação feita pela falante.

ELLIS ISLAND ORAL HISTORY COLLECTION. Gertrude Remembers Changing Her Name. 1992. Gravação de áudio (1min20s). Disponível em: <www.nps.gov/elis/learn/education/gertrude-remembers-changing-her-name.htm>. (Fragmento.) Acesso em: 20 abr. 2016.

WORLD OF LITERATURE TRACK 18

[Applause] I'm a storyteller, and I would like to tell you a few personal stories about what I like to call "the danger of the single story." I grew up on a university campus in eastern Nigeria. My mother says that I started reading at the age of two, although I think four is probably close to the truth. So I was an early reader, and what I read were British and American children's books.

I was also an early writer, and when I began to write, at about the age of seven, stories in pencil with crayon illustrations that my poor mother was obligated to read, I wrote exactly the kinds of stories I was reading: All my characters were white and blue-eyed, they played in the snow, they ate apples, [she coughs] and they talked a lot about the weather, how lovely it was that the sun had come out.

Now, this despite the fact that I lived in Nigeria. I had never been outside Nigeria. We didn't have snow, we ate mangoes, and we never talked about the weather, because there was no need to.

My characters also drank a lot of ginger beer, because the characters in the British books I read drank ginger beer. Never mind that I had no idea what ginger beer was.

And for many years afterwards, I would have a desperate desire to taste ginger beer. But that is another story. What this demonstrates, I think, is how impressionable and vulnerable we are in the face of a story, particularly as children. Because all I had read were books in which characters were foreign, I had become convinced that books by their very nature had to have foreigners in them and had to be about things with which I could not personally identify. Now, things changed when I discovered African books. There weren't many of them available, and they weren't quite as easy to find as the foreign books, but because of writers like Chinua Achebe and Camara Laye, I went through a mental shift in my perception of literature. I realized that people like me, girls with skin the color of chocolate, whose kinky hair could not form ponytails, could also exist in literature. I started to write about things I recognized.

Now, I loved those American and British books I read. They stirred my imagination. They opened up new worlds for me. But the unintended consequence was that I did not know that people like me could exist in literature. So what the discovery of African writers did for me was this: It saved me from having a single story of what books are.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. The Danger of a Single Story. Produção: TEDGlobal. 2009. Vídeo (18min42s). Disponível em: <www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=en#t-174294>. (Fragmento.) Acesso em: 20 abr. 2015.

TRACK 19

[...]

It is impossible to talk about the single story without talking about power. There is a word, an Igbo word, that I think about whenever I think about the power structures of the world, and it is *nkali*. It's a noun that loosely translates to "to be greater than another." Like our economic and political worlds, stories too are defined by the principle of *nkali*: How they are told, who tells them, when they're told, how many stories are told, are really dependent on power.

Power is the ability not just to tell the story of another person, but to make it the definitive story of that person. The Palestinian poet Mourid Barghouti writes that if you want to dispossess a people, the simplest way to do it is to tell their story and to start with, "secondly." Start the story with the arrows of the Native Americans, and not with the arrival of the British, and you have an entirely different story. Start the story with the failure of the African state, and not with the colonial creation of the African state, and you have an entirely different story. [...]

[...]

Stories matter. Many stories matter. Stories have been used to dispossess and to malign, but stories can also be used to empower and to humanize. Stories can break the dignity of a people, but stories can also repair that broken dignity.

The American writer Alice Walker wrote this about her Southern relatives who had moved to the North, and she introduced them to a book about the Southern life that they had left behind. "They sat around, reading the book themselves, listening to me read the book, and a kind of paradise was regained."

I would like to end with this thought: That when we reject the single story, when we realize that there is never a single story about any place, we regain a kind of paradise.

Thank you. [Applause]

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. The Danger of a Single Story. Produção: TEDGlobal. 2009. Vídeo (18min42s). Disponível em: <www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=en#t-174294>. (Fragmento.) Acesso em: 20 abr. 2015.

ANEXO 2 – ATIVIDADES DE LISTENING DA UNIDADE 1 DO LIVRO DIDÁTICO CIRCLES 3



You have talked and read about conscious consumption as opposed to consumerism and seen expressions related to shopping and predeterminers used as quantifiers. Now, you are going to listen to the introduction of an interview about collaborative consumption.

PRE-LISTENING

- 1 Reproduce the mind map below in your notebook, and complete it with words and/or expressions you associate with the term *collaboration*. Then, share your mind map with your classmates.

Personal answers. Possible answers: cooperation, sharing, help, participation, partnership, working together, alliance, teamwork, etc. Se preferir, é possível fazer a reprodução do diagrama no quadro e realizar a atividade com a colaboração de toda a turma.



- 2 The concept of collaborative consumption has gained strength over the past years. According to what you have discussed in this unit so far and to your answers to Activity 1, what do you think collaborative consumption refers to? Write your ideas in your notebook.

Personal answers. Possible answer: Collaborative consumption is the proposal of sharing, swapping or buying used things instead of buying new products.

- 3 You are going to listen to the introduction of an interview about collaborative consumption. Below, there are some possible topics and words the host of the show may use. Read them and write in your notebook the ones you expect to hear in the extract.

Personal answers. Sugerimos encorajar os estudantes a identificar as palavras cognatas e a buscar em dicionários ou mecanismos de busca o significado das palavras desconhecidas, considerando o contexto de consumo.

- | | | |
|------------------------------|-----------------------|----------------------------|
| a. bike stations | f. environment | k. power drill |
| b. challenges | g. harming our health | l. sharing |
| c. collaborative consumption | h. hotel | m. taxi |
| d. consumption | i. movement | n. threatening communities |
| e. economy | j. pick-up | o. trashing the planet |

WHILE-LISTENING

- 4 Listen to Annie Leonard, the host and co-founder of *The Story of Stuff Project*. Then, check if any of the items you wrote in your notebook in Activity 3 are mentioned. All the words in Activity 3 are mentioned.

The Story of Stuff is a community of change makers from all over the world. It was the follow-up of a short movie created by Annie Leonard and some colleagues in 2007 called *The Story of Stuff*, which showed how we make, use, and throw away things and the impact it causes on the planet.

Fonte de pesquisa: THE STORY OF STUFF. About. [S.L.]: [2015?]. Disponível em: <<http://storyofstuff.org/about>>. Acesso em: 6 fev. 2016.

- 5 Listen to the introduction of the interview once more, and copy into your notebook the sentence below that best represents the main idea of the extract.

- a. Collaborative consumption raises awareness of the importance of conscious and responsible shopping and offers an alternative to buying things by stimulating the sharing of goods. ✓
- b. Collaborative consumption is a social movement organized by young people all over the world who wanted to share and swap the things they did not use anymore over the Internet.



6 Read the statements below. Then, listen to the introduction to the interview again, and choose the alternative that best completes each one. Record your answers in your notebook.

- a. According to Annie Leonard, the *take - make - waste* system ...
- is harmful to our health and our planet. ✓
 - is a consequence of capitalism.
 - is beneficial to our community in general.
- b. Examples of collaborative consumption include ...
- making the things you need, such as clothes and shoes.
 - catching rides and donating things you don't use anymore. ✓
 - creating your own website to stimulate swapping and sharing.
- c. Annie Leonard says *collaborative consumption* is a new name for
- buying.
 - sharing. ✓
 - saving.
- d. In the introduction, Annie says collaborative consumption is
- good for the environment and the economy, but not for the community.
 - good for the environment, but harmful to the economy and the community.
 - good for the environment, the economy, and the community. ✓

POST-LISTENING

7 Now, to share your understanding and opinion about this topic, discuss the questions below with your classmates and your teacher.

Personal answers. Vale incentivar os estudantes a respeitar e a ouvir opiniões que difiram das deles.

- a. In your opinion, are there any products or services that are more suitable for collaborative consumption? If so, which are they? Possible answer: Some tools, such as power drills machines, can be more suitable for collaborative consumption, since people generally don't need to use them very often.
- b. What possible problems can be associated with collaborative consumption? Possible answer: The lack of privacy when using a certain product, since it is shared with other people, can be a problem in collaborative consumption.
- c. How can social media stimulate collaborative consumption? Possible answer: People can use social media, which facilitates the communication between people, to exchange products with the members they know.
- d. How much of a threat can collaborative consumption represent to current business models? And what opportunities might it bring? Possible answers: Companies that adopt the collaborative consumption model can cause the production of other business models to decrease, which can reduce the number of job vacancies in the labor market. On the other hand, it can create a new set of services and products, making the demand for new products to decrease and, therefore, causing them to be sold at lower prices.

8 Rachel Botsman is a teacher, writer, and originator of the collaborative theory. Read her definition of collaborative consumption below, and discuss with your classmates how it can be related to life in your community.

The theory of "collaborative consumption" is defined as "the reinvention of traditional market behaviors—renting, lending, swapping, sharing, bartering, gifting—through technology, taking place in ways and on a scale not possible before the internet."

BOSMAN, Rachel. **Thinking**. [S.l.]: [s.d.]. Disponível em: <<http://rachelbotsman.com/thinking>>. Acesso em: 6 fev. 2016.

8. Personal answers. Os estudantes provavelmente darão diferentes respostas à pergunta, mas é possível que eles levantem pontos como a maior facilidade para se promover a troca e o compartilhamento de produtos e serviços por meio da internet.

ANEXO 3 – ATIVIDADES DE LISTENING DA UNIDADE 2 DO LIVRO DIDÁTICO CIRCLES 3

5 Lots of changes have been happening in the last decades, leading to the production of e-waste. Look at the picture and rewrite the following sentences in your notebook, replacing the ● with the words that you find appropriate. Possible answers.

- Tube TVs have been replaced with ● flat-screen TVs
- Desktop computers have been replaced with ● laptops
- Rotary telephones have been replaced with ● cell phones or smartphones
- TV antennas and DVD players have been replaced with ● cable TVs



Geo-igniter/Shutterstock.com



So far we have discussed some of the uses and the pros and cons of technology. Now, you're going to listen to an interview done in 1988 by an American journalist with a well-known writer of science fiction. In the interview, the writer talked about his opinion of how technology could affect the way we see learning.

PRE-LISTENING

- Is technology part of your routine at school? Which resources are available for you and your classmates? Which resources do teachers use? Is there any technological device that could improve the classes? Discuss with your classmates. Personal answers. Possible answers: Yes/No, there are (not) computers, digital boards, tablets, video equipment, Internet, etc. Creating blogs, posting videos, developing a class webpage, and creating podcasts can/could help improve the classes.
- In your opinion, are technological resources really important to improve the quality of education and students' interest? Why / Why not? Personal answers. Possible answers: Yes, because technological resources may help teachers present the contents in different and more interesting ways and may facilitate the search for information. (or) No, because it's a minor concern in comparison with factors such as qualified teachers and relevant source materials.

WHILE-LISTENING

Ver Banco de Gêneros.

6 3 You'll listen to an excerpt of an interview done in 1988. The interviewer is Bill Moyers, an American journalist, and the interviewee is Isaac Asimov, a Russian-American writer. Listen and identify which option sums up the subject of the interview. Record the correct answer in your notebook.

- The prices of computers.
 - The changes in education. ✓
 - The extinction of schools.
 - Families' need to hire a pedagogue.
- Pode-se esclarecer aos estudantes que o início do áudio se refere à resposta dada por Asimov ao seguinte questionamento, proposto pelo jornalista Bill Moyers: "Do you think it's possible that this contagion can be spread to ordinary folks out there—this passion for learning that you have? Can we have a revolution in learning?."

Isaac Asimov (born January 2, 1920, Petrovichi, Russia—died April 6, 1992, New York, New York, U.S.), American author and biochemist, a highly successful and prolific writer of science fiction and of science books for the layperson. He published about 500 volumes.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. **Isaac Asimov**. Disponível em: <<http://global.britannica.com/biography/Isaac-Asimov>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

6 4 Listen to the first part of the interview again. Why did Asimov think that people didn't enjoy learning? Discuss with your classmates to identify the items that explain what he says.

- Distance learning was more common and people didn't like it.
- People were forced to learn the same thing. ✓
- People were forced to learn at the same speed. ✓
- Learning didn't take into account that everyone is different. ✓



5 Now, listen to the rest of the interview and discuss the questions with your classmates.

- a. He was referring to a situation in which a student has a private teacher (or tutor) to teach him/her only.
- a. What did the interviewee mean by “one-to-one relationship” in the old days?
- b. Asimov mentions a “one-to-one relationship” again, but referring to a different situation. Discuss with your classmates and explain it. *Now, he’s talking about a situation in which a student can interact directly with sources of knowledge through technology.*

6 Read the following excerpt. What’s the meaning of the expression *so to speak*? Read the options and copy the right one in your notebook.

It seems to me that it’s through this machine that, for the first time, we’ll be able to have a one-to-one relationship between information source and information consumer, **so to speak**.

- a. It refers to a certain way of saying something even though the words are not precise. ✓
- b. It’s about something that can only be said orally.
- c. It’s used to explain that a person intends to speak.
- d. It’s used to indicate that the person is being ironic.

7 Look at the picture. How would Asimov call this learning situation? Why? Does it reflect the situation in your school?

A one-to-many relationship, because there’s only one teacher teaching many students.

A schoolroom at a Juruna indigenous community on the banks of the Xingu River near Altamira, Para state, Brazil on May 30, 2012



EVARISTO SA/ARF/Getty Images

POST-LISTENING

8. Personal answers. Possible answers: Yes, because they can expose their students to different teaching methods at the same time. (or) No, because if students are within the same class it’s hard to adapt to the needs of each one.

8 According to what Asimov said, teachers can adapt their teaching to the tastes and abilities of the students. In your opinion, can technology help them do that? Why / Why not?

9 Read the cartoon. Then, in pairs, discuss if the statements below are true (T) or false (F).

- a. The term ‘auto-correct’ comes from devices that have a feature that corrects spelling mistakes. **T**
- b. The student is satisfied with his performance in school. **F**
- c. He thinks his teachers grade his assignments automatically. **T**



Matty Bucelli/CartoonStock

10 How do you think the cartoon on the right relates to your previous discussions in this section?

“I’d probably do a lot better if the teachers weren’t set to ‘auto-correct.’”

Personal answers. Possible answer: Teachers don’t tailor their teaching to specific needs and interests of students and education in general can still be very “one size fits all”, even with all the technological advances.

ANEXO 4 – ATIVIDADES DE LISTENING DA UNIDADE 3 DO LIVRO DIDÁTICO

CIRCLES 3



LISTENING

In the past units, you have discussed basic concepts of finance for teenagers and some ways of managing money. Now, let's listen to a podcast with a tutorial recorded by a Singaporean young man who speaks directly to young people. What lessons can we learn from him?

PRE-LISTENING 3. Personal answers. Possible answers: It's important that people start making wise decisions now, when they are still in their teens, because it will probably lead to a financially stable life in the future. (or) No, I don't think that teenagers should worry about that yet.

1 You will listen to a podcast with a tutorial broadcasted by a Singaporean young man. Do you know anything about Singapore (its language, population, etc.)? If you do, share with your classmates. If you don't, take notes of the most important things they say.

Personal answers. Para orientações específicas, consultar o Guia Didático.

2 Have you ever thought about getting a part-time job to earn money? If you did, would you like to save money in order to fulfill a dream such as making a long trip, studying abroad, buying a house, etc.? Why / Why not?

Personal answers. Possible answers: Yes, a part-time job would be a good way for me to save money, and, if I did it for some time, I would be able to achieve some dreams later. (or) No, even a part-time job would distract me from my studies, so I prefer not to spend so much money now and save money only when I can work fulltime.

3 In your opinion, is it important that people already make wise decisions about financial management when they are still in their teens, or do you think they can worry about that only in the future, when they become adults? Discuss these question with your classmates.

WHILE-LISTENING



4 Listen to the podcast with the tutorial and identify the option that best describes it. Then, record the correct one in your notebook. Ver Banco de Gêneros.

- a. The boy is trying to convince some teenagers' parents to teach their kids how to save money.
- b. He is dropping hints for those who are still young and should start thinking about finance. ✓
- c. The podcast consists of an interview that the boy conducts with friends.



5 Listen to the tutorial once more. What does Seah Ying Cong say about the money that parents may give their children weekly or monthly? Write the correct item in your notebook.

- a. Teenagers should spend it when they need.
- b. Teenagers should try to save as much as they can. ✓
- c. Parents shouldn't give their children allowances.

6 When he talks about saving life resources for the future, which examples does he give? Identify all of them, and write the ones that apply in your notebook.

- a. education ✓
- b. parties
- c. trips
- d. housing ✓
- e. car ✓
- f. raising children



7 What is Seah Ying Cong's advice for times of financial turmoil? Listen and record the answer for this question in your notebook.

- a. reduce spending. ✓
- b. spend unconsciously.
- c. choose the most expensive brands.

SAVING GAIA

Saving Gaia started as corporate initiative in 2007. Its purpose was raising awareness of saving the Earth and inspiring people to be more conscious about the environment. Nowadays, this campaign has become synonymous with protecting the environment.

SAVING GAIA. About Us. Caldecott: [2015?]. Disponível em: <www.savinggaia.sg>. Acesso em: 2 fev. 2016



- 8** According to what you heard, why might a bag or T-shirt displayed in a shopping center not be a good choice? Record the correct answer in your notebook.
- a. Because it probably has poor quality.
 - b. Because it's probably not the cheapest in town. ✓
 - c. Because shopping centers are usually too far.
- 9** Seah Ying Cong says that debt is one of the biggest financial problems that young adults face nowadays. What is his suggestion for people to avoid falling into debt? Write the option(s) that apply in your notebook.
- a. Stop buying all things.
 - b. Create a list to register daily expenditures. ✓
 - c. Avoid going out with friends.
- 10** What are the recommendations regarding the habit of saving? Record the correct item in your notebook.
- a. Start when you earn good wages.
 - b. Start early to interrupt it as soon as possible.
 - c. Start early and make it a lifelong commitment. ✓
- 11** Finally, there are some tips to help save the Earth. Identify the ones which are mentioned, and copy them in your notebook.
- a. Switching off television and computer.
 - b. Avoiding air conditioners.
 - c. Switching off the lights. ✓
 - d. Using bikes.
 - e. Turning off the tap. ✓

POST-LISTENING

- 12** After listening to these hints, have you changed your mind about something that you have been doing related to the way you manage your money? Discuss this question with your classmates.
 Personal answer. Possible answer: After listening to the hints he gave, I started thinking about saving my money to achieve my dreams in the future.
- 13** You have listened to a Singaporean young man who tries to convince young people that they will never regret starting to save money early. Now, you are going to read an excerpt of an article about the results of a study that identified some of the main financial regrets mentioned by people in Britain. Think of these different points of view, and discuss the questions with your classmates.

The top five biggest financial regrets

1. I wish I had saved for retirement earlier (15pc)
2. I wish I had avoided running up debt on credit cards or store cards (14pc)
3. I wish I had set and stuck to a budget (10pc)
4. I wish I had spent less on nights out and saved more in general (9pc)
5. I wish I had sold things I no longer needed (5pc)

OXLADE, Andrew. **Baby Boomers Admit Their Biggest Financial Regret.** *The Telegraph*, 7 mar. 2013. Disponível em: <www.telegraph.co.uk/finance/personalfinance/pensions/9915075/Baby-boomers-admit-their-biggest-financial-regret.html>. Acesso: 4 jan. 2016.

pc = percent
(British)

13a. Yes, because one of his main claims is that people should start worrying about their finances as soon as they can, and, according to the information the article provides, it's possible to see that older people regret not having done that.

- a. After reading these adults' regrets, do you think that Seah Ying Cong seems to be right? Why / Why not?
b. Thinking of your own life up to this point, do you already have any financial regrets? Is it possible to change your habits in order to avoid them from now on? Discuss it with your classmates. *Personal answers.*

14 The tutorial that you listened to was made by a Singaporean person. Did anything about this person's vocabulary, accent or speech rhythm call your attention? Take notes about it in your notebook.

15 Read this excerpt from a newspaper report with more details about the English spoken in Singapore, and identify the true and the false statements. Then, copy the true ones in your notebook.

Singapore's government has long insisted that everyone in the island nation should speak English – it's the language used in schools, at work, and in government. But in practice many people speak a hybrid language that can leave visitors completely baffled – Singlish. [...]

Singlish first emerged when Singapore gained independence 50 years ago, and decided that English should be the common language for all its different races.

That was the plan. It worked out slightly differently though, as the various ethnic groups began infusing English with other words and grammar. English became the official language, but Singlish became the language of the street. [...]

WONG, Tessa. The Rise of Singlish. *BBC News*, 6 Aug. 2015. Disponível em: <www.bbc.com/news/magazine-33809914>. Acesso em: 2 fev. 2016.

- a. This excerpt makes it clear that the only purpose of a language is enabling communication. **F**
b. It is possible to say that politics and power relations influence the language or the way people speak. **T**
c. All languages are neutral, and there is not much information which can be inferred from their use. **F**
d. The official language of a country does not necessarily match the one people use in their daily lives. **T**

14. *Personal answers. É possível levantar uma discussão sobre os sotaques com que os estudantes estão mais habituados, provavelmente o do inglês britânico e o do norte-americano, e questioná-los acerca dos motivos de estarem mais familiarizados com eles (por exemplo: contato com músicas, filmes, seriados etc.).*



Grammar

You have read an excerpt about some of the financial regrets people have. To express that, they had to talk about their past. Let's check which mechanisms can be used in order to do so and also to talk about something that occurred before another action or event in the past.

PAST PERFECT

- I. I wish I had avoided running up debt on credit cards or store cards (14pc)
II. When I realized I had run up debt on my credit cards, I started to use them more consciously.

Now, complete the statements that follow. Then, copy them in your notebook.

- a. In these sentences, people are talking about ...
• a regret or something that happened before an action or an event in the past. ✓
• something that happened in the past only once.
• something that we can't know when started.
- b. To express the idea of something that happened before another action in the past, we should use ...
• *have + past participle* • *had + simple past* • *had + past participle* ✓

ANEXO 5 – ATIVIDADES DE *LISTENING* DA UNIDADE 4 DO LIVRO DIDÁTICO *CIRCLES 3*

- b. "A founder of the infamous VIM (3) crew in the early 1980s – with Nug [...], Aman, Duane, News, and Pike – Akay was active in the Scandinavian graffiti movement until the mid-1990s." *Akay, graffiti artist working in Stockholm, Sweden*
- c. "However, it is Tec's more recent projects with schoolchildren, in which he has reworked their own drawings [...] into large-scale (4) murals that most accurately sums up his aesthetic [...]." *Tec, graffiti artist from Cordoba, Argentina*

SCHACTER, R.; FEKNER, J. *The World Atlas of Street Art and Graffiti*. Sydney: New South Publishing, 2013. pp. 140, 154, 224, 298, 394.

- A graffiti artist who paints prolifically over several surfaces in an area, neighborhood or town. **1**
- A group of associated taggers or artists who usually work together, tagging their initials along with their own names. **3**
- Huge graffiti pieces or paintings produced directly on walls, covering them completely. **4**
- A more sophisticated type of tag, with bubble letters, but which is done easily and quickly, usually with only two colors. **2**

4 Now discuss the questions below with a classmate. Use the new vocabulary learned. *Personal answers.*

- a. Are you familiar with art movements that are considered to be absurd? If so, which ones?
- b. Do you believe every artist must have and follow conceptual principles? Why / Why not?
- c. Does art always have to deal with political issues? Why / Why not?
- d. Do you know any graffiti crews? If so, what are their names? Where do they work?
- e. Considering the different types of graffiti presented in this unit, which one is your favorite? Why / Why not?



You have read an expository article about graffiti in Latin America and a short biographical profile of a Latin American artist, and then worked with vocabulary to talk about street art. Now you are going to listen to a Polish street artist's account of her work and her views on art.

PRE-LISTENING

- 1 Look at the pictures below, which depict works of street art. Then, look again at the different types of street art on page 66. What kind of street art is this? Record your answer in your notebook.

Yarn bombing.




A real train covered in crochet by street artist Olek, in Lodz, Poland, in 2013.




The famous "Charging Bull," a sculpture located in Wall Street, in New York, was covered in crochet by the street artist Olek, 2012.

- c. She sees yarn simply as the material she uses in her sculptures. **T**
- d. She feels that she's destroying the objects she covers with crochet. **F**
- e. In her opinion, artworks should attract people, but also have a conceptual level. **T**
- f. She believes that art doesn't have to be very serious and conceptual. **T**

 **6** Listen to Olek once more. Choose the correct answer to each question. Keep track of the answers in your notebook.

- a. How does she see the streets?
 - As a place that exploits the artists.
 - As an extra canvas to create her artwork. ✓
- b. Where does she design her artworks?
 - She designs them in her head. ✓
 - She makes patterns and sketches on paper.
- c. Why is the visual level important in her artworks?
 - Because it depicts the concept underlying the art.
 - Because it attracts people. ✓
- d. Why does she try to make shows in a way that pleases different people?
 - Because she likes humor and fun. ✓
 - Because she thinks art should be untouchable.

 **7** Look at Olek's works of art depicted in Activity 1. Which of them does she mention in her account? Record your answer in your notebook. Then, listen to the passage again to check your answer.
The bull.

POST-LISTENING

8 Accounts are a popular genre to provide factual information about people. In your notebook, rewrite the statements about accounts, replacing each ● with a different word from the box.

facts	non-fictional	personal	opinions
-------	---------------	----------	----------

- a. Accounts are ● texts. **non-fictional**
- b. Their tone is ●, and they are usually given in the first person. **personal**
- c. In accounts, people share experiences, ●, and feelings with others. **opinions**
- d. They are based on ●, but are subjective texts. **facts**

Ver Banco de Géneros.

9 Taking into account the definition of "art" given on page 71, do you consider Olek's work to be art? Why / Why not? **Personal answer. Possible answers: Yes, I do. There's a lot of creativity in it and it triggers people's emotions. (or) No, I don't. I think it's simply a craft that covers existing elements in the environment.**

WRITING

You are going to use the content about street art in this unit to write a biographical profile of a street artist you know and share it with your classmates, family, and friends. Work in groups.

PLANNING Biographical profiles provide information about a person's life or achievements. They are short and objective texts. Biographies, on the other hand, are much longer and more detailed. They may focus only on some aspects or moments of a person's life.

1 In the *Reading* section, you read the biographical profile of Nazza Stencil, an Argentinian artist. Now you are going to read the profile of another Latin American artist. Can you remember the characteristics of biographical profiles? Write in your notebook the ones you can recognize in the text on page 77. Then go back to the *Reading* section and check your answers. **Personal answers.**

ANEXO 6 - ATIVIDADES DE LISTENING DA UNIDADE 5 DO LIVRO DIDÁTICO CIRCLES 3



LISTENING

You have read an executive summary and an interview. You have also worked with vocabulary related to challenges and actions in the labor market for young people. Now, you are going to listen to a podcast interview about the importance of youth in agriculture.

PRE-LISTENING

- 1 As you read in the executive summary in the *Reading* section, there is a global concern about the lack of job opportunities for young people. Another organization that has helped to develop initiatives to tackle this issue is the Committee on World Food Security (CFS). Read the following passage about the organization, and answer questions a–c in your notebook.

Edição de arte/Committee on World Food Security - CFS

CFS Committee on World Food Security
COMMITTEE ON WORLD FOOD SECURITY

Home About Products Archives Events Plenary Multimedia HLPE

The Committee on World Food Security (CFS) is an intergovernmental body that reviews and follows up on food security and nutrition policies. CFS is the foremost inclusive international and intergovernmental platform for all stakeholders to work together to ensure food security and nutrition for all. The Committee reports to the UN General Assembly through the Economic and Social Council (ECOSOC) and to FAO Conference.

Using a multi-stakeholder, inclusive approach, CFS develops and endorses policy recommendations and guidance on a wide range of food security and nutrition topics. [...]

FAO. Committee on World Food Security. Roma: [s.d.]. Disponível em: <www.fao.org/cfs/en>. Acesso em: 25 jan. 2016.

- a. What is the CFS? *It is an organization that reviews and follows up on food security and nutrition policies.*
- b. What other two organizations does the CFS report to? *It reports to The UN General Assembly and to FAO.*
- c. What does the CFS do? *It develops and endorses policy recommendations and guidance on a wide range of food security and nutrition topics.*

- 2 Considering the information you read about the CFS, why would this organization be worried about youth employment? Write down your ideas in your notebook.

Personal answers. Possible answer: They might be worried about the nutrition of young people who don't have an income.

WHILE-LISTENING



- 3 Listen to the introduction of a podcast interview produced by the Food and Agriculture Organization (FAO) about the 42nd plenary session of the CFS, held in Italy, in October 2015. Check if any of your ideas in Activity 2 are mentioned and circle them in your notebook. *Personal answers.*



The notes below are the important points of the introduction you listened to in Activity 3. Order the bullet points 1–5, as the information is mentioned in the audio. Record your answers in your notebook.


Introduction

- *Why? Need to feed 9 bn- ppl by 2050 → increase food production by +/- 60%* 2
- *Young people = new ideas to face food challenges* 5
- *CFS session - new element - space for young voices in agriculture* 1
- *How? New farmers + innovators apply manpower + fresh ideas* 3
- *88 % of young ppl in developing countries, most in rural areas (poverty + unemployment) → investing in agriculture jobs solves several problems* 4

PRONUNCIATION

NUMBERS Consultar orientações específicas no Guia Didático.

Knowing how numbers are stressed in spoken English will help you avoid confusing them and foster your listening comprehension skills.

 Listen to the examples:

12

- a. Cardinal and ordinal numbers that are multiples of ten (20, 30th, 40, 50th, and so on) have the first syllable stressed:
*We need to increase agricultural production by some **sixty** percent.*
- b. Numbers that finish in *-teen* usually have the second syllable stressed:
*That young farmer is **nineteen***
But the stress shifts to the first syllable when the sentence continues:
*That young farmer is **nineteen** years old.*
- c. If the speaker is trying to make a distinction between a multiple of ten and a *-teen* number, the final syllable is emphatically stressed.
*Did you say there are representatives from **thirty** countries in the plenary?*
*No, they came from **thirteen** countries.*
- d. Hyphenated numbers follow the same pattern as *-teen* numbers. However, either numbers can be stressed to make a distinction.
How many young farmers are there in the cooperative?
Eighty-eight
*She is **twenty-three** years old, not **twenty-two**.*
*She is **thirty-three** years old, not **twenty-three**.*



Sashkin/Shutterstock.com

- 5 Note-taking is a skill people use in their everyday lives and also in academic contexts. Look at the note taking tips below. Then, in your notebook, write the ones you can recognize in the notes in Activity 4. *Mais informações no Guia Didático.*

How to take notes effectively:

- Use headings to identify the different sections of your notes. ✓

- Organize your notes into bullet points, or number them. ✓
- Use spaces – skip lines on the page to show new topics or sections. Later, it will be easier to read spaced bullet points on a page than a packed text.
- Write down only important information. ✓
- If you need to write numbers, always use figures, not the words (e.g., 88% instead of *eighty-eight percent*). ✓
- Create your own method to shorten words – you can cut vowels (e.g., *ppl* instead of *people*) or even use texting abbreviations. ✓
- Use symbols – math operators such as + and = can replace words or ideas. ✓
- Emphasize information – you can **highlight**, underline, write in CAPITALS or use a **different ink color** to mark. ✓
- You can also use diagrams or mind maps to organize the information visually.

Fonte de pesquisa: WILSON, JJ. *How to Teach Listening*. Harlow: Pearson Longman, 2009. p. 88.



Now listen to the excerpt of an interview, which is also part of the FAO podcast, with Gerda Verburg, chair of the CFS. Then, write the answer to the question in your notebook.

Ver Banco de Gêneros.

What is the main purpose of this interview?

- To present CFS's employment initiatives for young people around the world
- To discuss the participation of young people in CFS's efforts for food security. ✓
- To talk about the conflicts between new and old generations in the food system.



Listen to the interview again. In your notebook, take notes of the most important points, using the tips presented in Activity 5 and any strategies you are already familiar with in note-taking. The items below are possible sections for organizing your notes – you can copy them into your notebook, if you want.

Mais informações no Guia Didático.

Personal answers. Sugerimos que o áudio seja reproduzido diversas vezes para a realização da atividade. Outra opção para realizá-la é escrever as perguntas da entrevistadora no quadro, para que os estudantes as associem com as seções sugeridas na atividade.

- The importance of young people in food systems
- How members of CFS see youth in the plenary's agenda
- The importance of young voices in CFS



Listen to the interview once more. Check the notes you took, paying special attention to Gerda Verburg's points of view and opinions. Are they clearly represented in your notes?

Sugerimos solicitar aos estudantes que, em duplas, comparem suas anotações para verificar se incluíram todos os pontos importantes da entrevista.

POST-LISTENING

9 In this section, you have listened to an excerpt of an interview. Refer back to Activity 12, in the *Reading* section, and read again the characteristics of this genre. Then, in your notebook, write the characteristics you can identify in the interview you listened to in this section. a, c, d, e

10 Discuss the questions below with your classmates and teacher.

Personal answers. Sugerimos incentivar os estudantes a ouvir e respeitar opiniões que difiram das deles.

- In your opinion, can initiatives in rural areas help reduce unemployment among young people and prevent them from leaving the countryside and moving to big cities? Why / Why not? Personal answer. Possible answer: Yes, they can, because most people who live in rural areas move to big cities only in order to find better income opportunities.
- If you live in a rural area, what are the job opportunities like for young people in your region? What could be done to improve them? Personal answer. Possible answer: There is a cooperative that works with organic products. They have an apprenticeship program for young people interested in learning how to grow organics.
- If you live in an urban area and were offered an attractive apprenticeship opportunity in a rural area, would you accept it? Why / Why not? Personal answer. Possible answer: I would accept it if the opportunity offered me a chance to learn a skill I would enjoy working with.
- How difficult was it to take notes about the interview? Why? Personal answer. Possible answer: It was kind of difficult at first, but the tips in Activity 5 and my teacher's guidance helped me do the task.
- If you are not happy with your note-taking skills, what can you do to improve them? Personal answer. Possible answer: In order to improve my note-taking skills, I can listen to other audio texts in the book and practice taking notes of them.

ANEXO 7 - ATIVIDADES DE LISTENING DA UNIDADE 6 DO LIVRO DIDÁTICO CIRCLES 3



You have read an article about immigration in Brazil and an infographic about immigration in the state of New York, in the US. Now, you are going to listen to an immigrant telling her story for an oral history project and discuss the difficulties she faced in the new country.

PRE-LISTENING

1 According to research made by a Canadian institute, the items below are the greatest difficulties immigrants face when arriving in Canada. Find the ones you think would also be a problem for immigrants in Brazil and write them in your notebook. *Personal answers. Uma forma de conduzir a atividade é pedir à turma que justifique rapidamente suas escolhas.*

- | | |
|--|-----------------------------------|
| a. finding an adequate job | h. social interaction with locals |
| b. learning a new language | i. access to professional help |
| c. getting used to the weather | j. discrimination or racism |
| d. missing support from homeland | k. finding good quality housing |
| e. adapting to a new culture or values | l. access to education/training |
| f. financial constraints | m. access to childcare |
| g. recognition of credentials/experience | |

Fonte de pesquisa: STATISTICS CANADA. Greatest difficulties new immigrants faced since arriving in Canada (Cited 4 years after arrival). *Canadian Social Trends*, n. 94, 2012. Disponível em: <www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2007000/c-g/4097864-eng.htm>. Acesso em: 12 ago. 2015.

2 You are going to listen to the oral history account of a German woman who immigrated to the United States. First, read some information about her. Which difficulties mentioned in Activity 1 do you think were also a problem for her? Why? *Personal answer. Possible answers: She probably had problems learning a new language, adapting to a new culture or values and with access to education.*

www.nps.gov/elis/learn/education/gertrude-remembers-changing-her-name.htm


Gertrude Remembers Changing Her Name

Interviewee: Gertrude (Gudrun) Hildebrandt Moller
Date of Birth: June 15, 1920
Date of Interview: October 5, 1992
Immigrated from Germany in 1929 at Age 9
Ellis Island Collection: EI-222

ELLIS ISLAND ORAL HISTORY COLLECTION. Gertrude Remembers Changing Her Name. *National Park Service*, 5 out. 1992. Disponível em: <www.nps.gov/elis/learn/education/gertrude-remembers-changing-her-name.htm>. Acesso em: 10 ago. 2015.

WHILE-LISTENING

 **3** Listen to Gertrude. Check if the items you chose in Activity 2 are mentioned. *Personal answer.*

 **4** Listen to her account again, and write the correct words in your notebook.

- a. In terms of places in her community, Gertrude describes her initial experiences at *the local church / the community center / school*.
- b. Gertrude's *mother / husband / teacher* encouraged her to face the difficulties.

Ver Banco de Gêneros.



5 Now, listen to Gertrude one more time and answer the questions. Write your answers in your notebook and compare them to a classmate's.

- Is Gertrude married or single?
She is married to Mr. Moller.
- How was her first experience at school?
It wasn't too happy because she was the only student in the school who couldn't speak English.
- Was Gertrude the interviewee's original name? Explain.
Her real name was Gudrun. She had to change it because none of the children could pronounce it correctly.
- Does she like the name Gertrude?
She is not very happy with Gertrude, but she got used to it.



6 Registering accounts for oral history projects is a way of preserving the history of immigration. Listen to Gertrude's account once more to identify the words that complete the statements about it. Rewrite the sentences in your notebook using the right answers.

- Accounts are *fictional* / *non-fictional* narratives.
- They describe *people, facts and events* / *events only*.
- They are told using mainly *future* / *past* verb tenses.

7 Now think about oral history projects such as the one that collected Gertrude's account and, in pairs, decide if the following statements are true (T) or false (F).

- Any account is oral history. **False.** Oral history is systematically collected, and it is analyzed and placed within a historical context. It also needs to be stored and shared.
- Oral history is interested in registering the testimony of historical figures only. **False.** Oral history is interested in the testimony of ordinary people.
- The main process of collecting accounts and testimonies for oral history projects is through interviews. **True.**
- Oral history projects are important to give voice to often marginalized people. **True.**

WHAT IS ORAL HISTORY?

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

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

MOYER, Judith. 1993/1999. **Step-by-Step Guide to Oral History**. [1999?]. Disponível em <http://dohistory.org/on_your_own/toolkit/oralHistory.html>. Acesso em: 12 maio. 2015.



POST-LISTENING

8 Now, to understand a little more about this topic, discuss the questions below with your classmates and your teacher. Para sugestões de respostas e orientações, ver o Guia Didático.

- Do you know anyone who is called by any other name rather than his/her original one? If so, do you know why that happens?
- In your opinion, does name changing affect a person's identity? Why / Why not?
- Gertrude had to change something that was important to her in order to fit in. Do you think that was the correct thing to do? In that situation, who should adapt to whom?
- In your opinion, are the problems faced by immigrants in different countries the same? Think of the people you mentioned in the *Warm-Up* section. Did any of them have to face problems like the ones listed in Activity 1 in this section?

ANEXO 8 - ATIVIDADES DE LISTENING DA UNIDADE EXTRA DO LIVRO DIDÁTICO CIRCLES 3

WORLD OF LITERATURE

PART A – Warm-up

1. It shows the former British Empire and its colonies worldwide. Convidar os estudantes a analisar o mapa com cuidado, identificando os continentes e países. Uma forma de ajudá-los é perguntar que língua é falada nesses países.

1 The map below does not come with a caption. Can you think of one? What does this map show?



Fonte de pesquisa: ALLCOCK, Paul A. *How Many Countries Were Ruled by the British Empire?* [S.L.]: 2014. Disponível em: <www.quora.com/How-many-countries-were-ruled-by-the-British-Empire>. Acesso em: 19 mar. 2016.

2 Does the map surprise you?

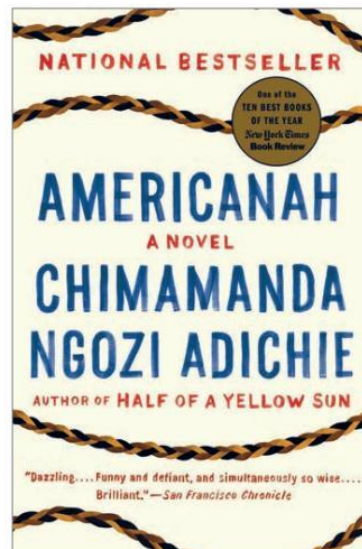
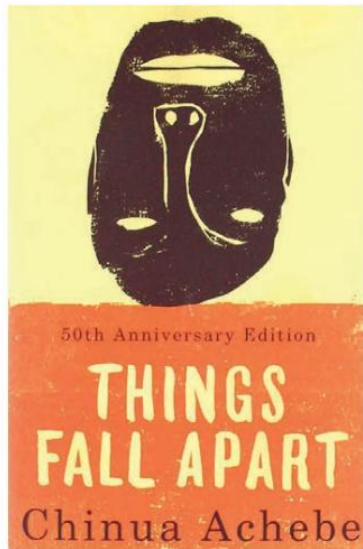
Personal answers. Possible answers: *I didn't know that ... / I was surprised that ...* Sugerimos deixar que os estudantes exponham suas descobertas e curiosidades. Caso a turma tenha interesse, é possível abrir uma breve discussão sobre o assunto com a ajuda de uma pesquisa na Internet. Lembre-se, no entanto, que esse não é o tema central do trabalho, mas apenas uma introdução.

CULTURAL REFERENCES

Did you know that, despite the English being Nigeria's official language, the number of individual languages listed for Nigeria is 527? Of these, 520 are living and 7 are extinct. Of the living languages, 510 are indigenous and 10 are non-indigenous.

Fonte de pesquisa: LEWIS, M. Paul; SIMONS, Gary F.; FENNIG, Charles D. (Org.). *Ethnologue: Languages of the World*. 19th ed. Dallas, Texas: SIL International, 2016. Disponível em: <www.ethnologue.com/country/NG>. Acesso em: 19 mar. 2016.

- 3 Because these countries were once British colonies, a number of them still have English as the official or one of the official languages. As a consequence, we can find English language literature in several of these countries. The following Nigerian authors chose to tell their stories in English even though they also speak other languages. Why do you think they have chosen to use English? What do you think each book is about?



Personal answers. Possible answer: Because by writing in English, they would be able to reach a larger public, and tell more people from different cultures their stories. Dar o exemplo de Chinua Achebe, que, apesar da dificuldade de apresentar conceitos culturais facilmente compreendidos por falantes de Igbo, preferiu escrever em inglês e evitar a tradução. / Personal answers: I think it's about ... / Maybe it's about ... Sugerimos aceitar as contribuições dos estudantes, sem dizer se estão certos ou errados. O objetivo aqui é explorar possíveis temas abordados por meio da análise de elementos paratextuais.

PART B – The Danger of a Single Story, by Chimamanda Adichie

Personal answers. Possible answers: She means that stories are very important and that they can tell us a lot about people, places, and

- 1 Read the quote below by the Nigerian author Chimamanda Adichie. What do you think she means by “stories matter”? Discuss with a classmate. things. Caso os estudantes tenham problema com o vocabulário, vale ajudá-los a identificar cognatos como *humanize*, bem como a conotação negativa de *dispossess* e *malign* e a positiva de *empower* e *humanize*.

Stories matter. Many stories matter. Stories have been used to dispossess and to malign, but stories can also be used to empower and to humanize. Stories can break the dignity of a people, but stories can also repair that broken dignity.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *The Danger of a Single Story*. [S.L.]: 2009. Disponível em: <www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=en>. Acesso em: 19 mar. 2016.

- 2 Have you ever heard of Chimamanda Adichie?

3b. Possible answer: It is the same story we are used to hearing about something, someone, or some place that makes us believe it is the only truth, which is often incomplete and not representative of the whole.

Personal answers. Possible answers: Yes, I have heard of her. (or) No, I have never heard of her.

- 3 Listen to an extract of a TED Talk by Chimamanda Adichie and answer the following questions in your notebook. Sugerimos ler as perguntas com os estudantes antes de reproduzir o áudio para que eles tenham em mente a tarefa antes de ouvir. Para ajudá-los na compreensão, você pode perguntar o que eles acham que é uma *single story*.

a. Why does she talk about her childhood? 3a. Possible answer: To illustrate the point she is trying to make of the dangers of a single story.

b. What does she mean by a single story?

4a. Personal answers. Possible answers: I do, because ... / I don't, because ... / Not completely, because ...

- 4 Discuss the following questions. Sugerimos deixar os estudantes discutir as questões em pequenos grupos antes de abrir o debate para toda a turma.

a. Do you agree with Adichie about how impressionable and vulnerable we are in the face of a story?

b. What do you think are the dangers of a single story? 4b. Personal answers. Possible answer: They can create stereotypes and offer people a very limited view of things.

c. Do you think you have a single story of anyone, any people, or any place? Give an example.

Personal answers. Possible answer: I have / had a single story of ... Uma alternativa é encorajar os estudantes a pensar em qual é a *single story* que muitos estrangeiros conhecem sobre o Brasil e os brasileiros. Tomar cuidado, no entanto, para que o assunto não tome o caminho de generalizações, nem dê a ideia de que todo mundo só sabe uma única história. Colocar-se no lugar do outro é um bom exercício.



5. Sugerimos ler as perguntas com os estudantes antes de reproduzir o áudio para que eles tenham em mente a tarefa antes de ouvir. Para ajudá-los na compreensão, você pode perguntar qual eles acham que pode ser a resposta para a segunda pergunta.

Now, listen to another extract of the talk and answer the following questions in your notebook.

- a. Does she mention the same dangers you discussed with your classmates? *5a. Answers will vary according to the answers given in Activity 4.*
- b. According to the speaker, what is the relationship between single stories and power? What kind of power is she referring to? *5b. Possible answer: Single stories and power are closely related because those who tell stories, who create stories, who choose which parts to tell and to hide are normally in positions of power. That's why it's important to learn about and analyze different stories in order not to believe convenient truths.*

6 Single stories encourage the creation and perpetuation of stereotypes, which, in turn, are a common source of violence. List in your notebook: *Lembrar os estudantes de que generalizações são como single stories e devem, portanto, ser evitadas nas respostas.*

- a. what leads us to have a single story of places, people, and things? *Possible answers: Lack of critical thinking, the media, traditions.*
- b. ways of challenging or avoiding stereotypes. *Possible answers: Looking for different points of view, looking for reliable sources of information, questioning ourselves, being open to different opinions.*

7 Do you think you have a single story of African countries and their people? How do you feel about that? *Personal answers. Possible answers: I think so, because ... / I don't think so, because ... Lembrar os estudantes de que as diferenças culturais, históricas, geográficas, políticas e sociais entre os países africanos podem ser muito grandes.*

8 In her talk, Chimamanda Adichie mentions two African writers who helped save her from having a single story of what literature was. One of these writers is Chinua Achebe. What kind of story do you think he told that inspired Chimamanda to write about things familiar to her?

Personal answers. Possible answer: He might have told / written stories about ... Para esta atividade, os estudantes podem retomar as ideias que discutiram na Atividade 3 da Parte A. Incentivá-los também a recordar o início do áudio, em que a autora fala sobre sua infância na Nigéria.

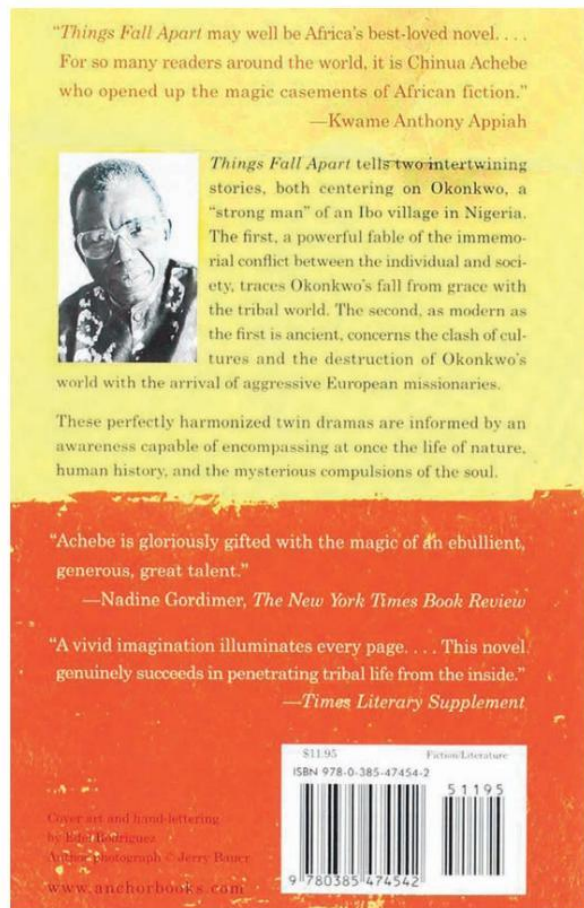
9 Look at the back cover of the novel *Things Fall Apart*, by Chinua Achebe. Read the blurb and compare it with your ideas from the previous activity.

As respostas dependerão da atividade anterior. Pode-se incentivar os estudantes a ler o texto primeiramente sem recorrer ao glossário, para que sintam o nível de dificuldade do texto.

10 Read the blurb again and identify elements about the world around Chinua Achebe that he chose to write about. *Possible answers: Ibo village life, tribal life, the arrival of Europeans in Nigeria, conflicts between Ibo and European cultures. Lembrar os estudantes de que elementos paratextuais, como a contracapa de um livro, podem nos oferecer bastante informação sobre a obra, por isso é relevante analisá-los antes do início da leitura.*

GLOSSARY

- awareness:** consciência, perspicácia
- casement:** uma janela (figurativo)
- clash:** contraste, embate
- ebullient:** em ebulição, efervescente
- encompass:** abarcar
- fall from grace:** perda de poder, sucesso ou boa reputação
- Ibo (or Igbo):** grupo étnico que habita o sul da Nigéria
- immemorial:** muito antigo
- intertwining:** entremeado



Editora Anchor Books

2. Explicar que KWL é uma estratégia de leitura baseada em informações que já possuímos sobre o texto a ser lido. Como pode ser visto, KWL é um acrônimo, em que *K* é *know*, *W* é *want* e *L* é *learned* em cada uma das colunas, respectivamente. Pedir aos estudantes que trabalhem individualmente e, se possível, comparem suas ideias. Se necessário, solicitar que consultem as páginas anteriores. Na segunda coluna, perguntas ou temas que gostariam de saber.

PART C – Chinua Achebe

1. Possible answers: Their inspirations and reasons for writing. Recomendamos solicitar aos estudantes que deem

- 1 What can we learn about a literary work by reading about its author? **exemplos que ilustrem suas respostas.** Uma ideia seria solicitar que pensassem em alguma obra que já leram e que saibam sobre a vida e carreira do autor, para que possam estabelecer essa relação.
- 2 Below is a biography of Chinua Achebe. Before reading the biography, copy the KWL chart below into your notebook. As it is not the first time we are reading his name in this literature section, complete the first and the second columns. **2. Possible answers: Nigerian author who wrote *Things Fall Apart*. He is one of the most famous African writers. A very talented writer.**

What I Know about Chinua Achebe	What I Want to Know about Chinua Achebe	What I Learned about Chinua Achebe

Possible answers: How old is he? What else has he written? What are his inspirations and reasons for writing?

- 3 Now that you have listed what you know about the author, and have a purpose to read, let's go to the biography! As you read, identify where the answers to your questions are. Write the line numbers in your notebook.

Do not focus on words and expressions you do not know. Always go for the main idea first!

Edição de arte

www.newyorker.com/magazine/2008/05/26/after-empire

1 [...] With his masterpiece, “Things Fall Apart,” one of the first works of fiction to present African village life from an African perspective, Achebe began the literary reclamation of his country’s history from generations of colonial writers. [...]

In the course of a writing life that has included five novels, collections of short stories and poetry, and numerous essays and lectures, Achebe has consistently argued for the right of Africans to tell their own story in their own way, and has attacked the representations of European writers. But he also did not reject European influence entirely, choosing to write not in his native Igbo but in English, a language that, as he once said, “history has forced down our throat.” In a country with several major languages and more than five hundred smaller ones, establishing a lingua franca was a practical and political necessity. For Achebe, it was also an artistic necessity—a way to give expression to the clash of civilizations that is his enduring theme.

Achebe was born Albert Chinualumogu Achebe in 1930, in the region of southeastern Nigeria known as Igboland. (He dropped his first name, a “tribute to Victorian England,” in college.) Ezenwa-Ohaeto, the author of the first comprehensive biography of Achebe, writes that the young Chinua was raised at a cultural “crossroads”: his parents were converts to Christianity, but other relatives practiced the traditional Igbo faith, in which people worship a panoply of gods, and are believed to have their own personal guiding spirit, called a *chi*.

20 At home, the family spoke Igbo (sometimes also spelled Ibo), but Achebe began to learn English in school at the age of about eight, and he soon won admission to a colonial-run boarding school. Since the students came from different regions, they had to “put away their different mother tongues and communicate in the language of their colonizers,” Achebe writes. [...]

FRANKLIN, Ruth. After Empire. **The New Yorker**, New York, May 26, 2008. Disponível em: <www.newyorker.com/magazine/2008/05/26/after-empire>. Acesso em: 19 mar. 2016.